



# MIRADAS Y VOCES *de la Investigación Educativa I*

Martha Vergara Fregoso, Horacio Ademar Ferreyra  
(Coordinadores)

2018

**MIRADAS Y VOCES**  
*de la Investigación Educativa I*

# **MIRADAS Y VOCES**

## *de la Investigación Educativa I*

*Martha Vergara Fregoso*  
*Horacio Ademar Ferreyra*  
(Coordinadores)

Esta publicación es realizada de manera interinstitucional por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Universidad de Guadalajara.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

El libro fue dictaminado por un Comité de Pares.

Vergara Fregoso, Martha

Miradas y voces de la investigación educativa 1 / Martha Vergara Fregoso ; Horacio Ademar Ferreyra ; compilado por Martha Vergara Fregoso ; Horacio Ferreyra. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte ; Córdoba : Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación ; Guadalajara : Universidad de Guadalajara. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Centro Universitario, 2018.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-602-411-2

1. Ciencias de la Educación. 2. Antropología de la Educación. I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Vergara Fregoso, Martha, comp. III. Ferreyra, Horacio, comp. IV. Título.  
CDD 306.43

Primera edición, 2018

**D.R. © 2018 Universidad Católica de Córdoba, Argentina**

**D.R. © 2018 Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades  
Guanajuato 1045, Alcalde Barranquitas  
44260, Guadalajara, Jalisco. Tel. 01 (33) 3819 3300**

Diseño de tapas: Fabio Viale

## Índice

<b>Prólogo .....</b>	<b>7</b>
Horacio Ademar Ferreyra	
<b>Introducción .....</b>	<b>10</b>
Martha Vergara Fregoso	
<b>Capítulo I: La investigación educativa y su aportación hacia el desarrollo social. ..</b>	<b>17</b>
Transformar la formación, reconsiderar la investigación. José Antonio Méndez Sanz .....	17
La construcción del sentido subjetivo de la escritura académica. Bertha Alicia Rodríguez Rincón, Martha Vergara Fregoso .....	26
¿Socialización o autonomía? La ética como campo de tensiones en la relación educativa y un abordaje particular desde la discapacidad. Diego Fonti y Jimena Echeguía Cudolá .....	46
Pedagogía Social Ambiental Y Currículo En Colombia Desde La Perspectiva De Los Derechos. José Duván Marín Gallego, Claudia Vélez de la Calle .....	60
Filosofía de la educación: Nueva antropología para la educación. Jorge Eduardo Noro .....	78
<b>Capítulo II: La escuela y sus prácticas educativas .....</b>	<b>93</b>
La dirección escolar en México en el contexto de América Latina. F. Javier Murillo .....	93
Experiencias de prácticas escolares de participación en la escuela secundaria: Los significados que los actores escolares y los tutores construyen acerca de los “modos” de implementación de la política educativa. María Gloria Saucedo .....	104
Mi primera vez. Primeras prácticas de enseñanza de inglés en la escuela secundaria. Víctor Manuel Ponce Grima .....	115

La enseñanza de la ciencia y la formación científica. Ma. del Rosario Ríos Audelo .....	127
La analogía como herramienta en la generación de ideas previas. Hernán Miguel .....	140
Crear para crecer. Un ensayo sobre creatividad y educación. Carlos Antonio Villa Guzmán, José Trinidad Padilla López .....	152
Alfabetización y literacidad en la escuela: pretextos para la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros. Lisete Vargas Minorta, Audin Aloiso Gamboa Suárez, Pablo Alexander Muñoz García .....	166
<b>Capítulo III: Los egresados de licenciatura: un análisis desde su formación. ....</b>	<b>177</b>
La formación profesional de los trabajadores sociales ante los desafíos actuales: una visión nacional. Sara Valdez Estrada, Elisa Cerros Rodríguez, María Elena Chávez García, Adriana Esther Cervantes Carmona .....	177
Niveles de dominio de competencias investigativas en estudiantes de pregrado. el caso de la licenciatura en letras hispánicas de la universidad de Guadalajara. Cuauhtémoc Banderas Martínez y Gabino Cárdenas Olivares .....	186
<b>Capítulo IV: La Universidad: propuestas de vinculación e integración académicas y de gestión .....</b>	<b>204</b>
¿Opuestas o Complementarias? ¿Es posible que dos universidades públicas, una de gestión privada y otra de gestión pública se integren formando una red? Manuela Vázquez .....	204
La integración intercátedras universitaria: un análisis desde la perspectiva epistemológica, curricular y didáctica sobre el caso del Profesorado Universitario. María Isabel Calneggia, Marcela Susana María Lucchese, Adriana Carlota Di Francesco .....	221
<b>Capítulo V: Entornos tecnológicos y sus posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. ....</b>	<b>231</b>
Cultura educativa tecnológica y procesos institucionales migratorios. Silvia Coicaud .....	231
Análisis de los procesos de gestión en la Educación a Distancia. Un Estudio de caso. Irma Camarena Pérez, Rosario Hernández Castañeda, Siria Padilla Partida .....	246

Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos. Rocío Calderón García, Jorge Alfredo Jiménez Torres .....	261
<b>Capítulo VI: El ambiente familiar y su influencia como mediador en el aprendizaje de los estudiantes. ....</b>	<b>275</b>
Experiencias pedagógicas de la educación en casa. Teresita de Jesús Montiel Ramos, Yolanda González de la Torre .....	275
Hecho pedagógico y narrativa. Leonor Isabel Rizzi .....	289
<b>Currículum de los Coordinadores .....</b>	<b>299</b>

## PRÓLOGO

La que se ha establecido entre *educación* y *complejidad* es ya una relación bien conocida. Y esto es así porque el hecho educativo –diverso, polifacético y pluridimensional- involucra a sujetos y contextos, a saberes y prácticas, todos ellos inmersos en la transformación y el cambio. Su complejidad deviene también de las intersecciones temporales: los saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado –las tradiciones- las innovaciones que demanda el presente, las proyecciones que reclama el futuro. Y todo esto potenciado por realidades y procesos del mundo contemporáneo, caracterizado por inestabilidades, fluctuaciones, incertidumbres a las cuales la educación no es ajena.

Convertir en objeto de interés e indagación distintos aspectos de esa complejidad es un gran desafío para la investigación educativa que se propone conocerla y comprenderla. Para caracterizarla, para explicarla mejor, surge la necesidad de un discurso más sólido y potente, más rico en significaciones, pero –es clave decirlo- nunca acabado ni único. Muy por el contrario, dar cuenta de la aproximación a la complejidad del hecho educativo (contextos, sujetos, saberes, prácticas, creencias y representaciones; tradiciones e innovaciones, permanencias y cambios, posibilidades y restricciones: el hoy, el ayer y el mañana...) reclama a la investigación miradas plurales y polifonía teórica, metodológica y discursiva.

Y son precisamente las *voces* de quienes ponen en palabras sus *miradas* –autores de las producciones que integran el libro, a quienes citamos textualmente- las que nos van marcando el recorrido que hemos bosquejado en los párrafos anteriores: “*entender la complejidad en la que se encuentran inmersos los docentes y estudiantes*”, “*un mundo multicultural y diverso y una complejidad de problemas*”, “*poner de relieve lo que la complejidad de nuestras sociedades mantiene oculto*”, “*en la complejidad del mundo moderno se presentan nuevos desafíos (...) en los aspectos formativos y de intervención*”, “*cuestiones vinculadas a la propia complejidad de la experiencia y actores intervinientes*”, “*...abordando la real complejidad de estas prácticas pedagógicas...*”, “*¿Cómo articular una educación que se corresponda con las exigencias del presente en toda su complejidad tecnocientífica y sociocultural?*”, “*la complejidad del universo social provoca una continua relectura de elementos simbólicos y que realmente provoca serias dificultades a la hora de poder comunicarnos con el otro e interactuar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje*”, transcribimos sólo para visibilizar algunos hitos en el recorrido interpretativo en torno a la *complejidad*.

La *mirada* aparece también tematizada de diversos modos -volvemos a transcribir textualmente-:

en ocasiones, en relación con el objeto de estudio en el cual se deposita la mirada (“*poniendo la mirada en dos instituciones: la escuela y la familia*”);



a veces, para dar cuenta de un “nuevo modo de mirar” que se dirige hacia una realidad ya abordada desde otras perspectivas (“*la sistematización de la experiencia se entendió, a partir de lo expresado por Mejía (2004), como: ‘la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico’*”/ “*¿Cómo abrir, desde aquí, una nueva mirada sobre la investigación educativa...?*”);

en otros casos, se recupera una mirada que podríamos llamar “inaugural” (“*tal como lo enuncian estos actores, ‘es un lugar en donde no se pone mucho la mirada’*”);

las miradas son también objeto de calificaciones (“*desde una mirada crítica...*”/ “*Desde una mirada distópica...*”/ “*desde una mirada biopsicosocial...*”/ “*...una mirada inclusiva*”/ “*...una mirada holística*”).

Y, claro está, aparece la *mirada* como manera de hacer referencia a un enfoque/perspectiva metodológica: “*Se focalizará la mirada en la perspectiva cualitativa, más precisamente en acontecimientos situados, desde una perspectiva sociocrítica...*”/ “*En segunda instancia, la mirada puesta sobre la experiencia, permitirá introducir la narrativa como enfoque epistemológico...*”/ “*...desde una mirada holística, de la complejidad, ecológica y narrativa, se opta, como estrategia metodológica...*”).

Las voces, las palabras, los particulares modos de decir de los autores van tramando el discurso polifónico. Los testimonios, las narrativas que recuperan y resignifican experiencias, “*las voces de los actores escolares y de las familias...*”, “*las voces y miradas de los actores escolares y de las madres*”, “*...las voces de los supervisores, el equipo directivo y los profesores...*”, “*...las voces de los profesores e investigadores educativos...*”.

En este libro que presentamos, la investigación educativa y su impacto en el desarrollo social, la escuela y sus prácticas educativas, la formación de egresados, las propuestas de vinculación e integración académicas y de gestión en la universidad, los entornos tecnológicos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, el ambiente familiar como mediador en el aprendizaje de los estudiantes son abordadas desde diversos ángulos, focalizaciones, amplitudes de campo (las *miradas*) y expresadas por distintos enunciadores, desde variedad de tonos, registros, estilos, modos de decir (las *voces*).

*Miradas y voces de la investigación educativa I* es la producción<sup>1</sup> que inaugura una colección de publicaciones -con referato- del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, en articulación –en cada tomo- con una universidad u otra institución académica reconocida de Argentina o el mundo. La colección reunirá producciones de docentes y estudiantes de postgrado de la Universidad Católica de Córdoba, de otras universidades del país y del extranjero, así como investigadores pertenecientes a otras instituciones de prestigio. Integrará avances, resultados de investigación, experiencias y propuestas educativas. Como expresión de una apuesta por el conocimiento abierto y

---

<sup>1</sup> Un agradecimiento especial a la Lic. Silvia Noemí Vidales y la Lic. Marta Ester Pasut por su colaboración en esta publicación.

compartido, toda la producción está disponible para consultas e intercambios en variados sentidos.

Nuestro propósito es instaurar y fortalecer este espacio de comunicación y reflexión, de diálogo e interacciones, enfatizando la concepción de la investigación como proceso esencialmente abierto e inacabado, como espacio de aprendizaje con amplias potencialidades para conocer, comprender y generar transformación.

Horacio Ademar Ferreyra

Universidad Católica de Córdoba

Universidad Nacional de Villa María

## INTRODUCCIÓN

La obra que aquí se presenta nace en el seno de los grupos de Investigación de la Universidad Católica de Córdoba Argentina<sup>2</sup> y de Estudios Sociales, en Educación, Ciencia y Tecnología, de la Universidad de Guadalajara, México. El trabajo recupera las aportaciones particulares de los distintos miembros de los equipos, así como las de otros estudiosos cercanos a nuestro proyecto que realizan investigación en España, México, Argentina y Colombia.<sup>3</sup>

Estos grupos de investigación destacan como eje transversal que la tarea investigativa es una puesta en diálogo con el mundo que habitamos, ya que nos posiciona frente a una realidad, y nos permite concebirla de alguna manera; por tanto, es necesario comprometernos con una perspectiva dinámica de la realidad, ante la cual un sujeto pueda explicarla, entenderla, aprehenderla, comprenderla y, más aún, transformarla y hacerse parte de su dinamismo.

La investigación es considerada como una búsqueda de las más completas formas posibles de entendimiento del mundo por parte del individuo, para transformarlo en su beneficio, para lograr un espacio en el que el que cada hombre, mujer, niño o niña se dignifique, se desarrolle y conviva en las más óptimas condiciones. La investigación, por todo ello, es un compromiso con el ser humano y con la mejora de sus entornos.

La investigación educativa se convierte en un sistema de producción de conocimiento en el que están implicados, por supuesto, los investigadores, los aprendices y las políticas de investigación establecidas. Se deben incluir también las condiciones culturales y materiales para la producción del saber educativo, los criterios de decisión acerca de las líneas de investigación que se siguen, los paradigmas teóricos y metodológicos asumidos, entre otras variables.

Por su rigor, la investigación educativa debe ser equiparable a cualquiera de las investigaciones más sofisticadas de las ciencias; pero, por su naturaleza social, está ligada a las necesidades vitales del ser humano, dentro de las que se incluye el servicio educativo, si por esto se entiende al auxilio que alguien presta para que algún otro consiga dominar determinada habilidad, conocimiento, valor o destreza.

La investigación educativa puede entonces comprometerse al mejoramiento de la calidad educativa; este debe ser su propósito central y el que responda de mejor manera al reclamo histórico de justicia social. La investigación educativa cobra su mayor sentido solo en función de la respuesta que ofrece a las demandas de una educación equitativa, que vela por el mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos, y que

---

<sup>2</sup> Especialmente de la Facultad de Educación y del Doctorado en Educación UCC.

<sup>3</sup> Un agradecimiento especial a la Maestra Nora Miranda García y al Lic. Alan Joel Bojorquez, por su esfuerzo, el tiempo dedicado y la calidad de su participación.

promueve estudios y estrategias tendientes a elevar la escolaridad promedio de los ciudadanos, la consolidación de los procesos de aprendizaje y metaaprendizaje y el acceso de todos los habitantes, sin distinción geográfica, de razas, sexo, credos y creencias, a las crecientes oportunidades que ofrece el desarrollo estatal, nacional y global.

Los textos que conforman los seis capítulos de la obra son evidencias de resultados, avances, experiencias y reflexiones que realizan los diferentes actores sobre la investigación educativa; si bien se realiza en contextos *in situ*, como la escuela, el aula y la familia, en todos ellos aparece el sujeto-actor, el mismo que puede configurarse al reflexionar, al llevar a cabo aprendizajes nuevos, al modificar su forma de conducirse, y al fortalecerse como persona en un proceso formativo.

La obra inicia con el capítulo I, titulado: La investigación educativa y su aportación hacia el desarrollo social, este trabajo subraya la importancia que tiene la investigación educativa porque de acuerdo a los objetos que se considera, el papel del investigador y el proceso seguido, puede constituirse en dispositivo para el desarrollo social; sin embargo, para que ello sea posible es indispensable que se conciba como una acción cercana a las necesidades sociales, es decir, ajena a las prácticas de los nichos culturales que se desvinculan por completo de la problemática de los usuarios y beneficiarios potenciales de la investigación.

En este sentido, José Antonio Méndez Sanz reflexiona desde la epistemología, cómo articular una educación que se corresponda con las exigencias del presente en toda su complejidad tecnocientífica y sociocultural, con el propósito de entender desde un plano filosófico cómo se lleva a cabo la formación y algunas reconsideraciones para la investigación.

En la misma línea las autoras Bertha Alicia Rodríguez Rincón y Martha Vergara Fregoso, presentan algunos resultados de la investigación dirigida a la comprensión del sentido subjetivo atribuido a la escritura. El proceso recupera las experiencias sociales significativas que vivenciaron sobre la redacción académica y durante su trayecto formativo en el posgrado, los egresados de la Maestría Interinstitucional en *Deutsch als Fremdsprache*: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas (MEILCA).

Los autores Diego Fonti y Jimena Echeguía Cudolá reflexionan sobre la importancia de la socialización y la autonomía, en su texto “¿Socialización o autonomía? La ética como campo de tensiones en la relación educativa y un abordaje particular desde la discapacidad”. Los autores consideran que la educación institucionalizada se ve hoy sometida a múltiples exigencias que exceden las demandas tradicionales del sistema educativo. Esto representa un desafío para la ética, pues a menudo entran en conflicto la socialización exigida al sistema, con la autonomía como experiencia central de la ética. Este trabajo aborda dos corrientes relevantes de la ética contemporánea: la ética del discurso y el comunitarismo, para indagar cómo se formula esta tensión. A partir de un análisis de las posibilidades y límites de ambas, el texto propone pensar la noción de

autonomía y de reconocimiento, tomando como base las situaciones de marginación fáctica y la perspectiva de las víctimas de los sistemas, así como el reconocimiento de la propia autonomía subjetiva. En tercer lugar, se indaga sobre el modo en que esta tensión se muestra de un modo significativo en la experiencia educativa de las personas con discapacidad, y el tipo de inclusión y autonomía que el sistema favorece o limita.

El documento “Pedagogía social ambiental y currículo en Colombia desde la perspectiva de los derechos”, escrito por José Duván Marín Gallego y Claudia Vélez de la Calle, es resultado de una investigación que describe los problemas sobre el cuidado y protección de los recursos naturales y del medio ambiente en Colombia, con el propósito de definir una pedagogía social ambiental, a partir de las políticas públicas, los derechos, las experiencias que dan cuenta de las prácticas, los saberes sociales ambientalistas más comunes, y otros componentes de carácter socioeducativo; el fin último es proponer currículos relacionados con los derechos fundamentales de las personas y los derechos sociales, con posibilidad de aplicación en diferentes escenarios educativos.

Este capítulo cierra con el texto titulado “Filosofía de la educación: Nueva antropología para la educación del presente y del futuro”, expuesto por Jorge Eduardo Noro; en este se discute la presencia de la filosofía de la educación en la fundamentación y configuración de los discursos pedagógicos y la educación actual, pero no sólo en la constitución epistemológica como disciplina y cuerpo de conocimientos, sino como práctica e intervención en la sociedad. El autor posiciona a la antropología filosófica en diálogo directo con el ser y el deber de la educación en todas sus manifestaciones, reforzando su presencia frente a diversos movimientos académicos que proponen sustituirla por la antropología pedagógica o de la educación. Sólo la antropología filosófica puede articular un diálogo productivo con las antropologías que trabajan con la cultura, la historia, la sociología y otras ciencias; la incorporación de nuevos discursos antropológicos enriquece las producciones categoriales de la antropología filosófica y marcan nuevos contenidos y desafíos para la educación del presente y del futuro.

Capítulo II. “La escuela y sus prácticas educativas”; este trabajo subraya la importancia que tienen la escuela, el aula y los actores para lograr una educación de calidad. El punto de partida es el documento de F. Javier Murillo, quien reflexiona sobre la dirección escolar en México en el contexto de América Latina; el autor sugiere a la escuela como el centro de la acción para lograr la mejora educativa y enfatiza el importante papel que tiene la gestión que realiza el director, considerado como el actor principal. El estudio se realiza a partir del análisis de cinco grandes aspectos: características, formación, acceso, situación laboral y satisfacción.

Continúa María Gloria Saucedo con el documento “Experiencias de prácticas escolares de participación en la escuela secundaria: Los significados que los actores escolares y los tutores construyen acerca de los «modos» de implementación de la política educativa”; la autora describe las prácticas escolares de participación desde el plano discursivo al plano de las experiencias y significados que construyen los actores escolares y las familias; propone también caracterizar el espacio de participación al interior de la

comunidad educativa, considerando el marco normativo y las resoluciones que los circunscriben, así como las voces de los participantes que las ponen en funcionamiento.

En la misma línea se recuperan las voces y narrativas; en este apartado inicia Víctor Manuel Ponce Grima con el texto: “Mi primera vez. Primeras prácticas de enseñanza de inglés en la escuela secundaria”; en su trabajo recupera algunas narraciones producidas por estudiantes de la especialidad de inglés de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), respecto de sus primeras prácticas realizadas en escuelas secundarias; en el texto se identifican y analizan los problemas que enfrentan en sus primeras experiencias docentes.

Otros documentos considerados en este capítulo reflexionan sobre los contenidos escolares y la forma en que son abordados; en ese sentido se incluye la reflexión que realiza María del Rosario Ríos Audelo en el documento titulado “La enseñanza de la ciencia y la formación científica”; en él revisa lo que ha sido hasta ahora la enseñanza de la ciencia en las aulas escolares y los desfavorables resultados obtenidos en su aprendizaje; la autora plantea una propuesta de alfabetización científica como la vía de formación hacia la cultura científica, gracias a la cual cambia la visión sobre ciencia y tecnología, y no solo aproxima a los estudiantes al mundo de la ciencia, sino que les ayuda a obtener una herramienta que dé legibilidad al mundo que nos rodea, enfatizando las implicaciones de enseñanza y aprendizaje que conlleva, así como su aterrizaje en la construcción del ciudadano de este milenio.

Por otra parte, en el documento “La analogía como herramienta en la generación de ideas previas”, Hernán Miguel presenta un ejemplo y describe la manera en que se logra la tarea de generar ideas previas para ser utilizadas como anclaje de los contenidos conceptuales que se desea desarrollar en un curso. El autor analiza las condiciones que hacen necesario este objetivo intermedio, más allá de una convicción teórica general sobre la necesidad de la vinculación de los nuevos contenidos con el conocimiento previo. También se discuten los alcances de la analogía, las ventajas de su uso y la manera en que el estudiante debe comprender sus relaciones, para que el conocimiento nuevo sea genuinamente diferente del conocimiento análogo que se ha generado como paso intermedio.

En el mismo tenor, el texto “Crear para crecer. Un ensayo sobre creatividad y educación”, escrito por Carlos Antonio Villa Guzmán y José Trinidad Padilla López, contiene ideas clave para estimular la capacidad de usar el pensamiento en lo que cada quien se propone hacer de sí mismo; incluso, puede servir de ayuda para vislumbrar, definir y trazar los mapas necesarios para alcanzar las metas imaginadas y deseadas.

Este apartado cierra con el documento “Alfabetización y literacidad en la escuela: pretextos para la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros”, elaborado por Lissete Vargas Minorta, Audin Aloiso Gamboa Suárez y Pablo Alexander Muñoz García, quienes presentan los resultados de una investigación dirigida a la comprensión de las prácticas pedagógicas de lectura y escritura en una institución educativa en Cúcuta, en

el Norte de Santander; desde una mirada reflexiva, los autores se apoyan en la investigación-acción pedagógica como una posibilidad de construcción de saber pedagógico. Además, enfatizan que a través de la reconfiguración del saber pedagógico se logra potencializar la reflexión y la sistematización, partiendo de la deconstrucción de una práctica pedagógica que, desde un sentido hermenéutico, abre horizontes en la resignificación y rompe los tecnicismos y tensiones que han marcado el quehacer del maestro.

El capítulo III contiene reflexiones que potencian al estudiante y egresados de licenciatura como sujeto de la educación. En el texto “La formación profesional de los trabajadores sociales ante los desafíos actuales: una visión nacional”, de Sara Valdez Estrada, Elisa Cerros Rodríguez, María Elena Chávez García y Adriana Esther Cervantes Carmona, se presentan resultados preliminares de la investigación realizada sobre la formación del trabajador social en México. En este trabajo se exploró la percepción de treinta y cuatro directivos de escuelas formadoras del país, respecto a los principales desafíos de la preparación profesional de los trabajadores sociales. Las autoras parten del principio de que el currículum de la licenciatura en trabajo social debe estar vinculado a las necesidades sociales, de tal forma que responda a las demandas de la sociedad contemporánea.

El segundo documento titulado “Niveles de dominio de competencias investigativas en estudiantes de pregrado. El caso de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara” fue escrito por Cuauhtémoc Banderas Martínez y Gabino Cárdenas Olivares; en el texto analizan el nivel de logro de competencias investigativas en estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara, con el propósito de identificar en cuáles competencias muestran un dominio avanzado, satisfactorio, suficiente o deficiente, y ofrecen elementos que propicien el fortalecimiento de los dos primeros y la superación de los dos últimos niveles.

El capítulo IV contiene algunas propuestas de vinculación e integración académica y de gestión que puede tener la universidad. En el documento titulado “¿Opuestas o complementarias? ¿Es posible que dos universidades públicas, una de gestión privada y otra de gestión pública se integren formando una red?”, de Manuela Vázquez, se presenta una reflexión del proceso seguido y los principales cambios que se evidencian en dos universidades, a partir de la firma de un Convenio Marco de Cooperación entre la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). La autora afirma que a partir de esta acción se colabora para crear una sociedad más equitativa en términos de oportunidades, ya que se brindan más posibilidades a jóvenes que no viven en grandes urbes para que estudien una carrera universitaria, más allá de la oferta existente, que se enfoca en las ingenierías.

Otra propuesta importante es la que presentan las autoras María Isabel Calneggia, Marcela Susana María Lucchese y Adriana Carlota Di Francesco en el documento “La integración intercátedras universitaria: un análisis desde la perspectiva epistemológica, curricular y didáctica sobre el caso del Profesorado Universitario”. Este escrito da a

conocer los resultados que ha tenido la integración intercátedras universitarias, en términos de mejora del ejercicio docente, considerando que una función medular del profesor es la investigación, a través del método de investigación-acción. Las autoras realizan un análisis, en términos de lectura evaluativa, respecto de la propuesta de currículum integrado, a partir de tres ejes: epistemológico, curricular y didáctico, para reflexionar como docentes e investigadores del campo educativo. En el texto se reconoce la potencialidad de la propuesta en la construcción de un camino para transitar entre cátedras, integrar la relación docencia-investigación y generar formas de producción didáctica y modos de inclusión al campo educativo.

En el capítulo V se tratan los entornos tecnológicos y sus posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje; sobre este particular, en el texto “Cultura educativa tecnológica y procesos institucionales migratorios”, Silvia Coicaud reflexiona sobre los contextos actuales, afirma que vivimos en una era de transición y que formamos parte de un proceso de “alfabetización híbrida”, que combina la historia de la cultura impresa con las nuevas herramientas digitales y la lectura en línea. La nueva oferta educativa implementada en microcontextos virtuales requiere mayor flexibilidad en el acceso, así como la circulación y distribución de los conocimientos. Adicionalmente, propone que los docentes se formen en estas estrategias, pero no sólo desde un enfoque técnico e instrumental sobre “cómo utilizar la plataforma”, sino abordando la real complejidad de estas prácticas pedagógicas, y adquiriendo los conocimientos necesarios para comprender y transformar creativamente las propuestas educativas mediadas por tecnologías.

En este mismo sentido, el texto “Análisis de los procesos de gestión en la educación a distancia. Un estudio de caso”, de las autoras Irma Camarena Pérez, Rosario Hernández Castañeda y Siria Padilla Partida, centran la discusión en la exploración de las dimensiones del aprendizaje, la enseñanza, los materiales de apoyo, la calidad, el entorno tecnológico de aprendizaje y la producción de conocimiento, por considerar que son elementos esenciales que inciden en la calidad educativa de programas de educación a distancia.

Por su parte, Rocío Calderón García y Jorge Alfredo Jiménez Torres, en el documento titulado “Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos”, analizan la educación ante los retos de un entorno internacional de cambio, con una marcada tendencia en la utilización de las tecnologías de información y comunicación; los autores reconocen que los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales están siendo sustituidos por nuevas estrategias didácticas que permiten potenciar el pensamiento creativo para resolver los problemas, buscar soluciones innovadoras y tener experiencias vivenciales; de esta manera se promueve el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo, la multidisciplinariedad y un enfoque práctico, que toma en cuenta los diferentes estilos de liderazgo y, la responsabilidad ética consigo mismo y con el entorno.

En el capítulo VI se aborda el ambiente familiar y su influencia como mediador del aprendizaje de los estudiantes; las autoras Teresita de Jesús Montiel Ramos y Yolanda González de la Torre presentan el trabajo “Experiencia pedagógica de la educación en



casa. Analizar las prácticas educativas que llevan a cabo madres de familia para la educación de sus hijos en casa, en uno de los programas de homeschooling. Los resultados de la investigación muestran que las acciones realizadas por la madre-maestra no son diferentes de las emprendidas por los maestros dentro de las aulas escolares, resaltando que se trata de un rol que acentúa la ejecución de instrucciones.

El documento “Hecho pedagógico y narrativa”, de Leonor Isabel Rizzi, presenta los aportes epistemológicos y metodológicos de la narrativa, dentro del paradigma cualitativo de investigación en el campo educativo. Es una investigación que pone énfasis en la necesidad de pensar la relación escuela-familia, y propone la narrativa como un instrumento para reconstruir la experiencia a partir de las voces de los agentes.

Queremos expresar nuestro agradecimiento por el apoyo decidido de los directivos de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, y de la Universidad de Guadalajara, para que esta obra pudiera ver la luz, así como el aliento, siempre incondicional y generoso, de todos los autores que participaron en su construcción.

Martha Vergara Fregoso

Universidad de Guadalajara

# CAPÍTULO I

## LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU APORTACIÓN HACIA EL DESARROLLO SOCIAL

### TRANSFORMAR LA FORMACIÓN, RECONSIDERAR LA INVESTIGACIÓN

José Antonio Méndez Sanz<sup>4</sup>

#### Introducción

Buscamos en las páginas que siguen, iniciar una confrontación con dos grandes cuestiones y una ramificación: la primera cuestión se refiere al ¿Cómo articular una educación que se corresponda con las exigencias del presente en toda su complejidad tecnocientífica y sociocultural? La segunda está dirigida a la discusión del ¿Cómo abrir, desde aquí, una nueva mirada sobre la investigación educativa (y, de modo más amplio, sobre la indagación en ciencias sociales)? Y, finalmente, ¿De qué modo se expresaría lo ganado en la primera y segunda cuestión referidas a la práctica?

¿Cómo articular una educación que se corresponda con las exigencias del presente en toda su complejidad tecnocientífica y sociocultural?

Para responder a la primera gran cuestión, ante todo, habrá que determinar en qué consiste “materialmente” la actualidad de ese presente que nos exige y, a la vez, habremos de asomarnos a la consistencia, a la índole de este consistir. Cabe considerar (y es lo que suele hacerse), que el presente actual tiene la índole homogénea de los presentes que hasta ahora han sido: es decir, que debería ser visto como una mera renovación de lo-sido-ya-no-actual, quizá habría un cambio de contenido, pero no de consistencia. Así sucede, por ejemplo, en el ámbito de la práctica educativa, cuando se pasa de una educación basada en la memoria a una educación basada en el uso de la razón; o cuando cambiamos un aula

---

<sup>4</sup> Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca, estudios postdoctorales en la Universidad de Tubinga (RFA), Profesor agregado de enseñanza media, se desempeñó como Profesor en la Escuela de Arte de Oviedo. Actualmente Profesor- Investigador en la Universidad de Oviedo, España. Correo electrónico: mendezjose@uniovi.es

dotada de un encerado y una pequeña biblioteca a otra presidida por una pizarra digital y en la que cada alumno tiene su ordenador; o cuando buscamos sustituir el individualismo metódico por la interculturalidad como darse más amplio de lo humano. En el caso de las TIC, su introducción en el ámbito educativo se entiende como: un eslabón más (quizá perturbador por novedoso para gente de determinada edad), que no rompe la cadena de “la cosa misma” sino que la perfecciona, un facilitador en una línea de progreso (aprehensión y manejo de lo real por parte del sujeto en vías de socialización), un paso adelante hacia la igualación plenificada del pensar-ser-hacer que equivale a la verdad de lo real (a su deber ser o a su deber ir siendo), un envolvente que jerarquiza lo anterior y cumple su sentido (su secreto). Y siempre, claro está, desde el control social: desde la creencia que sabemos lo que queremos porque, es obvio, hay algo determinado o determinable que querer (que asegurar, que promover).

Pero puede que esto no sea exactamente así: puede que lo que está ocurriendo hoy sea, precisamente, el fin de esta lógica. Quizá la actualidad del presente no siga el dictado del cumplimiento, de la integración, de la solidez del cada vez más en la idea de una meta orientadora.

Dicho de otro modo: quizá lo que está aconteciendo en la contemporaneidad (al menos en la occidental), sea el final del binomio (del marco) consistir/consistencia, lo que obligaría a pensar el territorio y el acontecimiento de la educación como lugar de efectuación de un cambio en la lógica del darse, del acaecer ontológico-social de lo real y no como un mero (co)responder a ese cambio. Es decir, la educación no debe obsesionarse con (o focalizarse en) un eje material (memoria, razón) omnicomprendivo, realmente “real” (a esto nos referimos al hablar de consistir y consistencia). En esto que apunta, incluso el concepto de “constructivismo” sería todavía demasiado rígido, demasiado naturalista (aunque, en este caso, se trataría de un naturalismo sociologista), demasiado afectado todavía por la rigidez de lo transcendental (aunque ya no por la inmovilidad de lo transcendente). Igualmente, no se trata, en sentido estricto, de un “nuevo paradigma” sino de un enfoque “postparadigmático”, dado que la noción de paradigma es deudora todavía de la lógica del *eidos* (aunque sea un *eidos* historizado), de la primacía de la conformación (del tener que atenerse a esto o aquello).

¿En qué consiste, pues, desde esta apertura, la educación y cuál es la consistencia de este consistir? Podemos responder, de forma sucinta: la educación contemporánea no consiste (no puede consistir, no está ya consistiendo) en la incorporación referida al pasado (la memoria no es el contenido actual de la formación, la obediencia no es el camino); ni siquiera en la socialización del infante, (del que no habla) en el uso público de la palabra que amalgama también la razón, la proporción, la sintonización (la crítica no es el eje axial de la formación): la conformación contemporánea no es ni una repetición (antigua) de principios fundamentales ni el uso actualísimo (moderno) de la razón analítico-ciudadana. Ni como contenido, ni como procedimiento, ni como valor (por usar una tripartición clásica) memoria y razón son ya “lo decisivo”. Lo que hay no está fijado, lo que hay no es “proporcionable”. No nos formamos hacia el pasado o en el presente (formas ambas de la presencia o lucidez cuasi intemporal que confía/reposa en sí misma como fundamento, Platón o Kant). El consistir de la formación actual se dice como imaginación (futurición que no remite ni recae en la presencia; mirar-hacia que, en paralelo, se despidе tanto de la idea de realidad estable o del método preestablecido como punto de partida y asidero como de su permanencia como meta o llegada –y que no admite fundamento/procedimiento/cierre alguno, ni siquiera utópico o regulativo). Se trata de un “eje” que, además, no “conforma”, no prescribe, no aspira, no cumple, no se inserta como un eslabón en una cadena: que ni siquiera culmina la serie, la secuencia memoria-razón.

Porque este cambio de consistir es, a la vez, un cambio de consistencia y un estallido de su abrazo como terreno que circunscribe (controla, realiza) lo que hay y sus mundos: la imaginación no envuelve, ni perfecciona, ni cierra el binomio memoria-razón: la futurición no plenifica el presente que compone por su analítica, ni el pasado que se impone en su intemporalidad. Ni contenidos ni procedimiento: cambia la lógica: imaginación-memoria-razón se entremezclan sin guion y no aspiran a abarcar o cubrir un ser previo: el formando se forma en lo informe y en la informalidad; y estos no van hacia ninguna parte y no van por ningún camino cierto: circulan en una facticidad sin núcleo, sin estructura dada (y, por ello, metodológicamente comfortable) y sin exterioridad consoladora.

La educación, no es programa sino acontecimiento y, en cuanto tal, no obedece (no obedece de facto, aunque la “educación reglada” se ilusione con el espejismo de sus propios deseos o justificaciones) a una previa determinación de lo actual: la efectúa, la expresa. Por eso, cuando hablamos de que la educación debe respirar en la exigencia del presente (el reino de la imaginación y sus territorios), no queremos decir que, de modo pasivo, haya que determinar ese presente y luego trazar el plan de educación (de formación) que co-rresponda a esa exigencia. Nos referimos a que la educación reglada debe acompañarse a/en este acaecer que –educativamente, de modo no formal- está ya configurando. Más aún: es la propia ciudad (la comunidad sociopolítica), la que debe hacerlo en su constituirse teórico-práctico ... porque ya lo está haciendo en su vivir más actual.

Aludíamos antes, al caso de las TIC: porque parece ser el epítome de los cambios que vienen, el futuro de lo que está por venir. Pero, como señalábamos, no es este exactamente el punto de inflexión que aquí se sugiere. Las nuevas tecnologías pueden ser susceptibles de un uso conservador (dentro de su novedad), un uso “tradicional”: pueden ser usadas como supermemorias o mega-analizadores. Y, en ese sentido, ser vistas como semidioses, ídolos que encarnan el reposo o la inquietud transitoria (por consiguiente, el pasado o el presente como manejo confiado y prometedor en y de lo que hay): no ser actualidad alguna, acaecer como mero cambio de consistir, pero sin transformación de su consistencia, sin aportar transformación de alcance a la educación.

La educación en la imaginación es de índole muy diferente: no va hacia el superpoder que confirma la vida humana como poder (y que, a la vez que hace esto, la fija “en” la realidad y la instituye como real mientras minoriza lo que hay en realidad), sino que apunta (quizá), a una metamorfosis, a una formación que se despidе de la idea, de la forma: pura futurición impredecible e incontrolable que habrá que habitar, para la que habrá que incorporar.

Un apunte para cerrar esta primera gran cuestión: ¿es una mera “correlación estadística” o algo paradójico, constitutivo y fascinante que, en este mundo de futurición informe que apunta, co-incida la máxima expresión tecnológica con el máximo deseo (de pluralidad) cultural? La futurición exige ese “pasado” irreductiblemente plural negado por el culto al pasado absoluto (hegemónico, etnocéntrico), o reprimido por la adoración del presente perpetuo o progresivo de la razón “abstracta y universal”. ¿No nos llama la atención que, en el paroxismo de la individualidad (neo)liberal como englobante último del humano, apunte (¿se exija, se necesite?) la posibilidad de lo pluricultural y, más todavía, de lo intercultural como iniciador posicional de este mismo ser?

¿Cómo abrir, desde aquí, una nueva mirada sobre la investigación educativa (y, de modo más amplio, sobre la indagación en ciencias sociales)?

La segunda gran cuestión que buscamos presentar aquí se refiere a la investigación educativa (o, en un sentido más amplio, a la investigación en ciencias sociales). Antes de abordarla en el terreno previamente desbrozado por el análisis de la primera cuestión, tenemos que hacer, aquí también, unas precisiones previas de cierto alcance, que nos permitirán desembocar de pleno en nuestro asunto.

Del mismo modo que en el punto anterior, partimos de la explicitación del término “presente”, conviene partir ahora de una reflexión sobre el término/fetichismo “investigación”, sobre el que habría que hacer, para empezar, al menos, una triple distinción:

- a) ¿Qué significa indagar y qué alcance tiene este explorar?
- b) ¿Hay un indagar específico de las ciencias sociales (etic);
- c) ¿Es el indagar de las ciencias naturales el prototipo o modelo de todo indagar?

Al intentar responder estas cuestiones, nos situaremos, quizá no de forma sorprendente, en un lugar que confirma y amplía los resultados anteriormente ganados.

Cuando hablamos de metodología de la investigación presuponemos que existen, al menos, dos grandes ámbitos de “realidad” sobre el que se ejerce un procedimiento de determinación de contenidos terminales (o, si se prefiere, de procesos estadísticamente determinables como cuasicontenidos) y presuponemos que, de una manera o de otra, uno es más denso (o duro) que el otro y que, a la vez, el modo de acceder a él se gana por un camino más recto (y, por ello, más eminente, modélico). Con ello, presuponemos varias cosas, todas ellas discutibles desde el propio irse poniendo de la posición que así dispone. Lo que estamos presuponiendo es, ante todo, que el “hacia dónde” de la investigación, (su referencia) no solo está dada y nos espera (espera nuestro acierto para in-venire, para descubrirse en el ser descubierta, para confirmarse y confirmarnos), sino que nos envía (nos provoca y nos hace señales) para que lo hagamos. Es decir, presuponemos que lo que hay, en su haber más hondo, es “real” y es “lo real”, un destino, un tope, un envolvente total y “objetivo”. Presuponemos que la pregunta “qué” es la cuestión “lógica” que nos lleva a recuperar los que está “antes” mediante el después de la (acertante por acertable) respuesta. Presuponemos, más aún, que el interrogar (con su categorialidad acusativa) nos abre a la apología (a la defensa) de lo que hay como realidad ordenada y accesible. Asimilamos, sin más, que explorar es interrogar y que interrogar presupone una respuesta total (una referencia real y verdadera) que lanza (cierra) ese cuestionar: el método, el camino, se traza en el sistema (e incluso, en el límite, como enseñó Hegel, coincide con él).

Presuponemos, en segundo lugar, que esa respuesta tiene, al menos, una doble consistencia (y, en paralelo, una doble vía de formulación): la que se refiere a lo que afirmamos como fruto de cierta necesidad o legalidad mecánica (lo “natural”) y lo que suponemos fruto si no de la “libertad” sí, al menos, de la decisión (“humano”). A lo primero accederíamos explicativamente, a lo segundo comprensivamente o, quizá (distinguiendo entre las ciencias humanas aquellas de sesgo más social –economía, sociología, incluso psicología- de aquellas otras más peculiarizadas –antropología cultural, estética), estadísticamente, pero con una estadística más difusa, más cualitativa, que aquella que se aplica en el ámbito de lo natural.

Con ello, en tercer lugar, estamos dando por hecho la primacía (el más valer por corresponder con un más ser –desde el punto de vista ontometodológico) de unos saberes sobre otros y, por consiguiente, afirmando el carácter de guía de unos accesos sobre otros.

Aunque, desde un punto de vista estándar estas tres suposiciones son determinantes en la actual economía del conocimiento de lo que hay, son, en la línea de lo señalado en la dilucidación de la primera cuestión de las dos que aquí tratamos, inactuales, desacertadas. Y lo son no desde una extravagante afirmación de lo contrario,

sino desde el propio devenir de la posición que así las puso. Lo son por cumplimiento. Es decir, por exigencia misma de lo que su posición dispuso y ha efectuado. Es la propia dinámica histórica la que nos obliga a revisar nuestra posición: la que nos lo exige (por ejemplo, el curso de la física en el siglo XX). Es la propia actualidad de nuestro presente tecnocientífico (más allá de la mera presencia de lo que parece ser “como siempre” porque las cosas “son como son”), la que hace intempestiva la (todavía dominante) triple posición heredada.

Ni hay realidad-referencia, ni hay primacía paradigmática de las ciencias naturales sobre las sociales (porque esa es una distinción de razón), ni el saber está ligado a la relación cerrada preguntar-responder/solucionar/descubrir (es decir, no hay “método” en ese sentido primario).

Del mismo modo que hemos ido más allá de la memoria (sin abandonar la memoria), hemos de ir también aquí más allá de la razón como co-lección analítico-sintética de lo que hay, (sin abandonar la razón) hacia los terrenos de la imaginación, de la creatividad: no miramos al pasado, no miramos al presente; no nos fijamos en lo pasado, no coincidimos en la presencia. Ir más allá o más adentro, o las dos cosas a la vez: la razón envuelve/traspasa la memoria, la imaginación envuelve/traspasa la razón. Y ese es nuestro camino, nuestro modo (nuestros modos) de indagación: los otros se siguen dando, se deben seguir dando: la constatación, la determinación, la prospección que busca resultados operativos; pero no son el suelo o el horizonte porque no hay suelo ni horizonte.

¿De qué modo se expresaría lo ganado en (I) y (II) en la práctica?

Si lo dicho hasta ahora se quedara en mera enunciación, poco habríamos ganado. Por ello, hay que mostrar, en un terreno más inmediato, cómo se pueden traducir en la práctica de la indagación unas aseveraciones que a muchos parecerán infundadas e impracticables.

En primer lugar, el cuestionamiento de la idea de realidad como referencia, nos sitúa en el horizonte irrebalsable de la facticidad y de los mundos. La indagación no busca el reposo, la determinación de lo que hay como pasado o su análisis significativo (componible) como presente. La indagación, es una forma de multiplicación de lo que hay, su ser llevado a cabo sobre todo imaginativamente, no su reducción desvitalizada. Los mundos, los accesos (pero no a “algo” sino en un “haber” que no es exactamente un receptáculo o una materia objetivamente prima) son inconmensurables en última instancia: se superponen, no se componen; o, mejor, coexisten suspensivamente.

Por ello mismo, en segundo lugar, el concepto de método pierde su aura. Esto es muy relevante: porque incluso las filosofías o pensamientos o visiones del mundo apofáticas, que renuncian a positivar lo que hay, son presas del fetichismo del método como límite último que garantizaría el sentido en lo que hay (y, por ello, lo que hay como sentido, como unidad-totalidad en la que al menos nuestra “mente” estaría analógicamente –aunque en el límite- ocupando un centro o habitando un eje ordenador). No hay camino, aunque se defienda (como en el taoísmo, que es el extremo del arco que va del máximo katafatismo que puede darse –pongamos, el Parménides recibido, donde el ser es “bien redondo”, existente y pensable, el no ser no es y hay un camino, un método para determinar discriminando lo que es y lo que no es<sup>5</sup>- al máximo apofatismo –

---

<sup>5</sup> El ciclo de Parménides se cerraría en el Hegel, que hace equivaler método y sistema: lo que en el filósofo griego es estático y tiene su potencia en la inmovilidad, en Hegel es procesual, no está dado siempre, sino que se gana con el tiempo (su ganancia es la historia) y, por lo mismo, el ser inicial (pasado),

representado, como digo, por un taoísmo recibido, en el que se prescinde de su expresión política y se reduce su complejidad vivida a la afirmación “el tao (camino) dicho no es tao”) su existencia en la inefabilidad.

Es decir, en toda indagación no sólo no hay “nada” (algo) que conocer, sino que no hay modo (manera, método, camino) de conocerlo. Más aún, en tercer lugar, como hemos señalado: el acceder a algo (por mantener los términos tradicionales del universo memorable –ya dado anteriormente como bloque- o analizable –descomponible/sintetizable-) no es, primariamente, preguntarse por algo: la puesta en cuestión de la interrogación como modo de abrir lo que hay como dado (y de abrirse paso en lo que hay), va de la mano de la impugnación de la realidad y del método, del ser y del conocer, de qué y el cómo. Y corre parejas con el fin de la primacía de la memoria o determinación (del ser) y del análisis racional (de un conocer cuyas fases, a caballo entre lo katafático y lo apofático, serían: análisis, crítica, genealogía, deconstrucción).

Esta superación o fin no sería en modo alguno, (de otro modo no estaríamos hablando del acontecer de lo actual del presente como acontecimiento que expresa un cumplimiento), una evacuación de la memoria y de la razón (es decir, de la filosofía clásica y del pensamiento moderno) sino su reubicación (y a la vez la transformación de la articulación lógica –de la lógica- que las pone en cuanto tales, es decir, no sólo del consistir sino de su consistencia, como decíamos en la indagación de la primera cuestión de las tres que componen este trabajo). Del mismo modo que la modernidad muestra que la memoria (en sentido ontológico y epistemológico: la primacía del ser como pasado, como “siempre”: la ousía como parousía y exousía, por ejemplo//la fiabilidad última de la facultad que incorpora este reposo como garante de la verdad de nuestro conocimiento –por ejemplo bajo la forma de ideas innatas) es un caso de la razón analítico/creativa (en sentido ontológico, como idea regulativa, sin contenido “objetivo”, pero decisiva más allá de la epistemología que marca los límites de lo garantizado como síntesis de forma y contenido), la postmodernidad ubica a ambas como casos de la imaginación. Y ello supone una reconfiguración decisiva, como ya he señalado: mientras memoria y razón van con realidad/referencia (nótese, por ejemplo, que Kant denomina al noúmeno –inaccesible en cuanto tal a nuestras capacidades cognitivas racionales- “real”), imaginación destruye esta posicionalidad. Esto es muy importante: no es que la imaginación sea más englobante que la razón y que la memoria, sino que, siéndolo, destruye la jerarquización de facultades (y su doble ontológico) como lógica ponente y dis-ponente. Es decir, la imaginación no es meramente “más amplia que ... “sino que destruye la conmensurabilidad como atmósfera, estructura e instrumento primero de determinación y de consideración. Es decir, la imaginación es más amplia y, a la vez, diferente, no analógicamente componible con memoria y razón (que sí son componibles entre sí: en las escalas de conocimiento/ser, como muestra, por ejemplo, Platón en el libro VI de República, la primacía de la razón –intuición- ordena automáticamente –reabsorbe- el orden epistemológico-ontológico de lo que hay, que queda fijado/totalizado por ello mismo en su ser y en su orden de acceso, y, así, las facultades son más o menos valiosas por ser más o menos reales: hay un orden de ser, un orden de conocer, un orden de valer perfectamente estratificados y absolutamente abarcadores).

No hay evacuación de memoria y razón, hay fin de orden. Podemos decir: una educación y una indagación actuales son intrínsecamente desordenadas, tanto en el plano del ser como en el del conocer como en el del valer, por seguir usando unos términos que, poco a poco, irán perdiendo pertinencia. Intrínsecamente desordenadas porque se dan

---

que, en Parménides, es lo más robusto, en Hegel es lo meramente inicial, lo más pobre, lo menos autoconsciente. La memoria y la racionalidad son, sin embargo, metaontológicamente equivalentes: la realidad es y tiene sentido: la ampliación es, cuando es realizativa, sólo la lanzadera de la reabsorción.

desde otra lógica (o, quizá, desde otra disposición o ritmo que el término “lógica” no agota), pero no amnésicas ni irracionales<sup>6</sup>.

Acceder a algo no es preguntarse por algo: no hay realidad, no hay método. O, dicho de otro modo, la realidad es un resultado; el método (que se ancla en el preguntar que espera una respuesta), es un modo de hacer que cristalice ese resultado y, como todo acceder en lo que hay, es cristizador (funge un mundo); pero toda consideración sin pretensiones metódicas es, en sentido estricto, un método, un camino. Y dado que toda consideración es cristizadora, hablar de método es hablar de consideración, sin más. Y, hay que insistir: la consideración no es un metamétodo sino (frente a la idealización tradicional) un desmentido de lo metódico como fetiche, como solucionador. El método pertenece sistémicamente al universo de la memoria y la razón (es una de sus efectuaciones o expresiones, a la vez que su éxito, su heurística, contribuyó a idealizar su alcance, su carácter realizativo y su condición de posibilidad), por eso, puede ser mantenido en cierta medida, ya que, del mismo modo que la imaginación no abole a la memoria y a la razón, la consideración no liquida la interrogación: se limita a reubicarla y a reconsiderarla.

Por lo tanto, en una enseñanza y en una investigación imaginativa, el preguntar no es ni lo básico ni lo envolvente ni lo determinante ni lo disponedor; aunque, ciertamente, toda enseñanza y toda investigación integrarán necesariamente (o mantendrán como elemento componente en suspensión no integrada) interrogantes, preguntas, del mismo modo que integran supuestos pensados e impensados de nuestro pasado tradicional (mnemónicos). Y será una cuestión clave ubicarlas y manejarlas una vez despojadas de todo fetichismo.

Estamos entrando así, en un terreno que desborda las consideraciones dominantes (es decir, aquellas consideraciones elevadas a método y sublimadas en la idea de metodología interrogativa como modo de descubrir –en el fondo, de realizar- la estructura de lo que hay –o de fijar lo que hay como estructura): la imaginación y la facticidad van de la mano, desbordando no sólo los términos de nuestras fijaciones estructurantes/estructurales sino, como hemos señalado, la propia noción de terminalidad (y también la de principialidad) como disposición de lo que hay (y, así, nuestra concepción de lo que hay como dispuesto: como realidad total y ordenada en la que nosotros estamos insertos homológicamente). Y ese desbordar, hay que insistir en ello, no sólo no es reabsorbible, sino que no se da orientado a la reabsorbilidad<sup>7</sup>.

Podemos decir ahora: toda investigación es una consideración (o una superposición de consideraciones); y se da fundamentalmente a modo de tal. Sus elementos de plan, cuestiones, preguntas ... se dan dentro de esto y de este modo. Y, a la vez, son realizativas, multiplicadoras, ampliadoras: no fijan, abren. No consideran algo (un tema, por ejemplo), sino que realizan un algo que, a su vez, se da a la apertura: no concluyen, por tanto, sino que superponen a la espera de nuevas reconsideraciones. No dan con, sino que se dan en, no siendo este “en” a modo de realidad referencial o sustrato. Toda consideración es, en este sentido, una mediación: un efectuar a través de sin

---

<sup>6</sup> Del mismo modo que una educación reconfigurada desde la razón crítico-analítica no diluyó la memoria sino que la reubicó (ciertamente con muchas tensiones y vaivenes, piénsese, por ejemplo, en el debate sobre contenidos/procedimientos que atraviesa todavía nuestro presente), una educación reconfigurada desde la imaginación reubicará razón y memoria; aunque la sacudida, en este último caso, será quizá mayor, por lo señalado: no se trata de un paso en la misma dirección sino de un desbordamiento cuyo alcance, por ello mismo, no podemos predecir.

<sup>7</sup> Por ello, del mismo modo que el taoísmo es una metaontología del método, la fenomenología (o las fenomenologías) son ontologías del eidos, aunque debilitadas. Lo que la actualidad pide es, frente a esto, es un cambio metaontológico: lo que “pierde sentido” (como dador de sentido y como imponente del sentido obligando a lo que hay a “centrarse aquí”) es la distinción esencia/apariencia (en occidente) y negación del deseo/aprehensión (en oriente).



concluir. Esta es la honda superficie de su poner que equivale a una indefinición, a una complejidad, valga la redundancia, sin límites, sin limitabilidad.

Concretamos. Podemos considerar lo que tradicionalmente se denomina (i) eidos (puntos de vista, tesis/supuestos e hipótesis) y (ii) categorías (términos, conceptos), como el “centro” (en sentido tradicional) de la investigación (diríamos, mejor, consideración) en lo que se denomina (de forma que ahora podemos decir insuficiente) saber-sobre.

(i) Respecto a las hipótesis o puntos de vista, pasaremos de una noción de corte referencial o, a lo sumo, perspectivista, a una visión aproximativa y superposicional. Las hipótesis de trabajo no son de forma primaria, anticipaciones de una verdad (ni siquiera de una probabilidad mayúscula) de lo real sino ampliaciones que recalcan el carácter profundamente tolerante de lo que hay y su disposición es ser dilatado sin fin. Ciertamente, toda hipótesis (al igual que todo supuesto) tiene un momento de “detenimiento”, de “fijación”, pero no es este su núcleo: porque, “en el fondo” el acceso a lo que hay no es la determinación de una quiescencia, sino un ejercicio de superposición posibilitada. El elemento de futurición (de imaginación) es lo más “real” y no la ganga que debe ser cribada en función de una mena. Hipotetizar como superposición imaginativa (no destinada al “desempate” sino con valor realizativo en sí misma) es lo máximo de/en toda consideración.

(ii) Del mismo modo, el territorio en el que se inscriben las categorías, su posición y la determinación de su contenido, nos sirve aquí para desplazar el eje de los universos tradicionales de la memoria y la razón al de la imaginación. Las categorías que articulan los puntos de vista, los supuestos y las hipótesis, no se abordan como determinaciones que han de buscarse como un modo de consideración que originalmente está ligado a la autopresentación de lo que hay/a su determinación por el pensamiento: en esta visión usual, lo real se acusa y se defiende a la vez, como siendo de tal o cual modo y dejándose pensar así; se entiende en el límite que esa autopresentación/concepción puede ser reconstruida como respuesta a un preguntar originario (originador, podríamos decir) que va dando lo real (y pensándolo) a la vez que se formula en espera de una respuesta que, tarde o temprano llegará, porque está implícita en la pregunta.

Ni el constructivismo kantiano, ni la vitalización heideggeriana (que desplazan, respectivamente, el lugar de lo categorial –de lo inmediato real y mental a lo interno científicoracional –pero no su índole universal y autopositiva- y su constitución –de lo esencial abstracto a lo existencial, de la verdad como coincidencia entre pensar y ser a la autenticidad que efectúa el poder ser más propio del existente-) producen una transformación radical en la índole del categorizar, puesto que éste se dilucida en una correspondencia entre un “verificador o autenticador” y un ir siendo/pensando y un ir existiendo haciéndose cargo del proyecto existencial auténtico (existencial universal).

Por ello, constituye un campo de prueba la posibilidad de transformar en profundidad no sólo el contenido sino el lugar de las categorías y del categorizar desde la consideración imaginativa de lo que hay en un caso dado.

La categoría, desde este nuevo categorizar (que no “supera” o desplaza o culmina los anteriores, sino que de algún modo los superpone, los traspasa y los infine), es un juego de territorios y acontecimientos, se “define”, como todo eidos, por un darse de superposiciones: no sólo no es algo cerrado, definido, recortado, sino algo constitutivamente abierto e indeciso. Es una apuesta, un vamos a ver, un de momento. Nociones como clase social, por ejemplo, se abordan, en mi opinión, mejor desde este modo de ver las cosas: en ellas entran tanto elementos históricos como descriptivos (plural, contradictoriamente descriptivos) como performativos y desiderativos.

Es hora de cerrar estas reflexiones; y lo haré con lo que considero el corolario más importante de lo dicho: todo esto de lo que vengo hablando no es una ocurrencia. Nada

más lejano a la imaginación que la ocurrencia, la arbitrariedad; la imaginación es, vista tal como se nos muestra hoy en día, la aquilatación de aquella racionalidad que creció a partir de la mejor de las memorias. No su mera superación (en toda consideración imaginativa el momento analítico es clave, al igual que en todo análisis la determinación de los supuestos es fundamental), sino su fruto más cumplido. Por ello, toda imaginación es asunto de la ciudad, es política, es tarea de construcción ciudadana de la ciudad.

La nueva paideia que se nos pide (y que abarca tanto la enseñanza como su indagación), es otro modo de denominar esta actualización de la ciudad y de sus cuerpos: decir imaginación es decir futurición, es decir manejo democrático, es decir desbordamiento de la realidad ... como proyecto político, esto es, como construcción de los cuerpos que vienen.

## Referencias

Méndez Sanz, José Antonio: "Sobre las raíces del pensamiento occidental", AAVV: *Studia Philosophica*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2005, p. 109-119.

Méndez Sanz, José Antonio: "Mundos de la experiencia", *Eikasía* I/1 (2005), p. 1-9.

Méndez Sanz, José Antonio: "Antropología y ontología", en Herrera, A. (editora): *De animales y hombres*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, p. 333-356.

Méndez Sanz, José Antonio: "Algunas observaciones filosóficas sobre tecnociencia, educación y desarrollo", *Revista Iberoamericana de Educación* 44/45 (2007), pp. 1-10.

Méndez Sanz, José Antonio: "Tesis sobre el cambio metaontológico", *Eikasía* 46 (2012), p. 145-160.

Méndez Sanz, José Antonio: "Ampliación y restricción. Hacia una reconsideración de la relación entre saber y realidad desde el giro cultural", *Eikasía* 48 (2013), p. 9-20.

# LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO SUBJETIVO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Bertha Alicia Rodríguez Rincón<sup>8</sup>  
Martha Vergara Fregoso<sup>9</sup>

## Introducción

Este texto, forma parte de una investigación de mayor envergadura dirigida a la comprensión del sentido subjetivo atribuido a la escritura, a partir de la recuperación de las experiencias sociales significativas de redacción académica que los egresados de la Maestría Interinstitucional en *Deutsch als Fremdsprache*: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas (MEILCA), vivenciaron durante su trayecto formativo en el posgrado.

Para la escritura del presente documento, se consideró la propuesta que realiza Van Manen en cuanto a la investigación de corte descriptiva, ya que afirma que ésta puede desarrollarse desde una naturaleza empírica o desde una reflexiva porque el proceso está dirigido a indagar el significado esencial de los fenómenos, la indagación del sentido y la importancia que éstos tienen. Por ello se utilizó el método de descripción de experiencias personales, el cual está orientado a la recuperación de material experiencial o de la experiencia vivida.

El contenido del artículo plantea algunas reflexiones sobre la construcción del proceso metodológico seguido en la investigación; se divide en cuatro apartados: se abre la discusión con los primeros acercamientos metodológicos de la investigación, con la pregunta central: ¿Cómo es el sentido subjetivo de la escritura académica que los egresados de la Maestría Interinstitucional en *Deutsch als Fremdsprache*: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas (MEILCA), han construido durante la cotidianidad de su formación profesional en la maestría?

Desde esta interrogante, se reflexiona sobre la elección del posicionamiento teórico y metodológico para la realización de la investigación, lo cual se desarrolla con mayor puntualidad en el segundo apartado; en éste el contenido enfatiza la importancia que tiene el estudio de los problemas sociales en el mundo de la vida cotidiana de los sujetos, ámbito de la realidad en donde el individuo lleva a cabo sus acciones y las dota de sentido, para lo cual la investigación cualitativa y particularmente la sociología fenomenológica planteada por Alfred Schütz (1972), aportaron insumos teóricos importantes. Continúa la reflexión sobre la investigación cualitativa y la sociología fenomenológica, que sirven como base para lograr la comprensión del otro; después se prosigue con la descripción del escenario.

En el tercer apartado se realiza una descripción del escenario de la investigación y el proceso seguido en la selección de los sujetos de estudio: docentes y egresados de la MEILCA; cabe mencionar que la MEILCA es un programa académico internacional e interinstitucional implementado conjuntamente entre la Universidad de Guadalajara y la

---

<sup>8</sup> Profesora en el Departamento de Lenguas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara y Egresada del programa de Maestría en Investigación Educativa de la misma universidad. Correo: [nerori@yahoo.com](mailto:nerori@yahoo.com)

<sup>9</sup> Profesora-Investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades la Universidad de Guadalajara, Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara. Correo: [mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx)

Universidad de Leipzig, Alemania. Esta configuración implica la participación de docentes de ambas universidades y estudiantes hispanohablantes y alemanes. Hay que añadir que la maestría se imparte en idioma alemán, lo que la convierte en un espacio sociocultural interesante y complejo.

Finalmente, en el cuarto apartado, se realiza una descripción de la técnica elegida, y se reportan los acercamientos sostenidos con los participantes de esta investigación: seis egresados de la MEILCA, quienes, a partir de sus narraciones en entrevistas en profundidad, dieron cuenta de la dotación del sentido subjetivo de la escritura académica que han construido mediante las vivencias significativas experimentadas en sus estudios de maestría.

#### Primeros acercamientos metodológicos

Así como cuando el personaje de Alicia, de *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* del escritor Lewis Carroll, cae en la cuenta de que no existe un único camino y que la decisión del trayecto depende del lugar a donde se quiere llegar, lo mismo sucede en la investigación, sólo que en este caso, el investigador debe elegir –retomando la inspiradora frase de Taylor y Bogdan (1987)–, “la manera como ha de enfocar los problemas y buscar las respuestas” (p. 15). Dicho con otras palabras, el investigador ha de asumir conscientemente una postura y seleccionar el enfoque desde el cual realizará su trabajo, con el objeto de construir un conocimiento sistemático en el área investigada. Es oportuno señalar que la misma naturaleza del fenómeno social a investigar determina en gran medida la elección y la configuración de la metodología; fue así que para la realización de la investigación se tomó la decisión de construir el objeto de investigación desde un enfoque cualitativo y desde la sociología fenomenológica planteada por Alfred Schütz.

Los motivos para decidir lo anterior fueron diversos: en primer lugar, porque consideramos que la investigación bajo el paradigma cualitativo permite estudiar la realidad social desde una perspectiva más humana; este argumento nos permitió establecer lazos lógicos y congruentes entre la metodología y la axiología, la ontología, la epistemología y la teleología de este estudio. Otro aspecto importante es el valor que tiene la metodología en la investigación, esto de acuerdo a González, F. y Villegas, M. (2009), quienes señalan que la metodología es una cuestión filosófica que vincula los modos de conducir el quehacer investigativo con aspectos inherentes a la misma investigación como son: el valor que se atribuye a la actividad investigativa, el ámbito donde se lleva a cabo la indagación, las relaciones que se establecen entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, así como los motivos para llevar a cabo la investigación (González y Villegas, 2009). Se trata entonces de abandonar una visión que reduce la metodología a una simple combinación de técnicas a instrumentar durante el trabajo empírico y, adoptar en cambio, una mirada pentadimensional, tal como la nombran estos mismos autores, configurada por los elementos aludidos con antelación.

A continuación, se presenta el camino metodológico de este estudio con el fin de hacer comprensible el trabajo empírico construido en la investigación; por lo tanto, se enfatizan algunos aspectos del enfoque cualitativo y de la sociología fenomenológica, que fueron la pauta para la configuración de la ruta de trabajo; de igual manera se describen, reflexionan y justifican cada uno de los pasos dados a lo largo de esta travesía indagatoria.

La investigación cualitativa y la sociología fenomenológica. Modos de comprender al otro

Flick, U., Kardoff, E. y Steinke, I. (2000), afirman que dentro de la multiplicidad de enfoques desde los que se aborda la investigación cualitativa es posible identificar un conjunto de rasgos comunes. Uno de ellos, señalan los autores, es que en la investigación cualitativa se pretende “describir mundos de vida desde adentro, desde la perspectiva de los actores” (p. 14; trad. de las autoras); de ahí que la comprensión detallada de la subjetividad de las personas investigadas, así como el análisis profundo de las interacciones sociales que se dan en la vida cotidiana, sean elementos fundamentales del pensar y actuar del investigador cualitativo, interesado en construir un conocimiento profundo y científico de la realidad humana.

Por consiguiente, al investigador le corresponde situarse dentro de los marcos de referencia de los sujetos y “experimentar la realidad tal como otros la experimentan” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20), en donde el entendimiento de la realidad social se vuelve entonces un asunto de comprensión del sentido subjetivo que los actores le otorgan a dicha realidad. Sobre este aspecto, Schütz, A. (1974b), estima que “mantener el punto de vista subjetivo es la garantía única, pero suficiente, de que el mundo de la realidad social no será reemplazado por un mundo ficticio e inexistente construido por el observador científico” (p. 21). Además de esta afirmación sobre la relevancia que tiene la recuperación de la subjetividad de los sujetos para el conocimiento de la realidad social, Schütz plantea el tema de la comprensión del otro, una cuestión de sumo interés para todo aquel investigador que persigue captar y comprender la perspectiva de los otros. En este sentido, Alfred Schütz enfatiza que:

(...) Responder a la pregunta ¿qué significa este mundo social para mí, el observador? exige responder previamente a estas otras muy diferentes: ¿qué significa este mundo social para el actor observado dentro de este mundo, y qué sentido le asigna a su actuar dentro de él? Al formular así nuestras preguntas, dejamos de aceptar ingenuamente el mundo social y sus idealizaciones y formalizaciones como ya elaboradas e incuestionablemente provistas de sentido y emprenderemos el estudio del proceso de idealización y formalización como tal, la génesis del sentido que los fenómenos sociales tienen para nosotros tanto como para los actores, el mecanismo de la actividad mediante la cual los seres humanos se comprenden unos a otros y a sí mismos (Schütz, 1974b, p. 20).

Estas consideraciones fueron determinantes para la investigación cualitativa que aquí se presenta, ya que condujeron, en primer lugar, a dilucidar el concepto de comprensión y a reflexionar sobre las implicaciones metodológicas que conllevaba el objetivo de comprender el sentido subjetivo otorgado a los actos de escritura académica de los egresados de la Maestría Interinstitucional en *Deutsch als Fremdsprache*: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemana. Cabe mencionar que el planteamiento de Schütz invitó a pensar detenidamente sobre la actitud que debíamos adoptar como investigadoras sociales al momento de interactuar con los sujetos investigados y a lo largo de todo el proceso de comprensión (cfr. Chaves, 1996). A partir de estas reflexiones, se planeó y llevó a efecto una serie de acciones teórico-metodológicas, con el objeto de recuperar y comprender la perspectiva de los actores de una manera objetiva, adecuada, confiable, válida y verificable, como se explicará a continuación.

Respecto al término comprensión, Alfred Schütz (1974b) lo define como una rutina cotidiana que alude al entendimiento mutuo de los seres humanos en el mundo social;

pero también sitúa a la comprensión como una estructura metodológica de las ciencias sociales. Schütz menciona que la comprensión como método de las ciencias sociales se lleva a cabo en primera instancia, tal y como sucede en la vida cotidiana. Es, en este sentido, que para entender a otras personas, el observador científico o especialista en ciencias sociales, como también lo nombra este autor, recurre a su competencia de comprensión cotidiana, situándose en el lugar del otro:

(...) viviendo ingenuamente en el mundo social, sólo puedo comprender los actos de otras personas si logro imaginar que yo mismo realizaría actos análogos si estuviera en la misma situación, impulsado por los mismos motivos «porque» u orientado por los mismos motivos «para» (...) (Schütz, 1974b, pp. 25-26).

Alfred Schütz señala que durante esta reciprocidad de perspectivas, el especialista en ciencias sociales abandona temporalmente su actitud teórica y como “un hombre entre otros” (Schütz, 1974b, p. 29), interactúa directamente con sus semejantes y reúne datos del mundo social que analiza con posterioridad. Así, el investigador transita de una actitud natural a una actitud teórica y viceversa, lo que distingue a la comprensión cotidiana de la comprensión como método de las ciencias sociales; ambas se alcanzan aproximándose al sentido subjetivo de los actos humanos, a través de la interpretación de los motivos que tienen los sujetos para realizar dichos actos. Sin embargo, a diferencia de la comprensión cotidiana, el especialista logra la comprensión sociológica recurriendo a su acervo de conocimientos profesionales, al momento de realizar el análisis especializado de la información a la que tuvo acceso en el mundo social; es por ello que “la particularidad de la comprensión como un método científico no se ubica al nivel de la recopilación de datos, sino de la interpretación de los mismos” (Hitzler, 1987, p. 151; trad. de las autoras).

El propio Schütz, arguye que el trabajo teórico del especialista en ciencias sociales inicia con la construcción de un esquema conceptual, que le sirve al investigador para interpretar y explicar sus observaciones del mundo social, así como para describir objetivamente la subjetividad del otro. Dicho esquema teórico de interpretación – puntualiza el autor– debe configurarse acorde a los postulados de interpretación subjetiva, coherencia lógica y adecuación (cfr. Schütz, 1974b, p. 30), con el fin de dotar de científicidad el esquema construido y de garantizar el abordaje del mundo social real.

El postulado de interpretación subjetiva alude a la reconstrucción ideal típica que emula y se aproxima en gran medida al sentido subjetivo que los actores reales conceden a sus actos en el mundo social. Es así que, a partir de los sucesos observados, el especialista en ciencias sociales construye patrones de actos típicos y los relaciona con un modelo de actor ideal (homúnculo, títere), que posee una conciencia y una serie de motivos invariables para llevar a cabo los actos típicos modelados. Si bien la construcción de tipos ideales coincide con las observaciones efectuadas por el investigador en el mundo social, se trata de abstracciones que el especialista realiza para formular una serie de rasgos genéricos y homogéneos propios de mentes típicas, con actores típicos anónimos e impersonales, con la intención de analizar y comprender objetivamente el fenómeno estudiado.

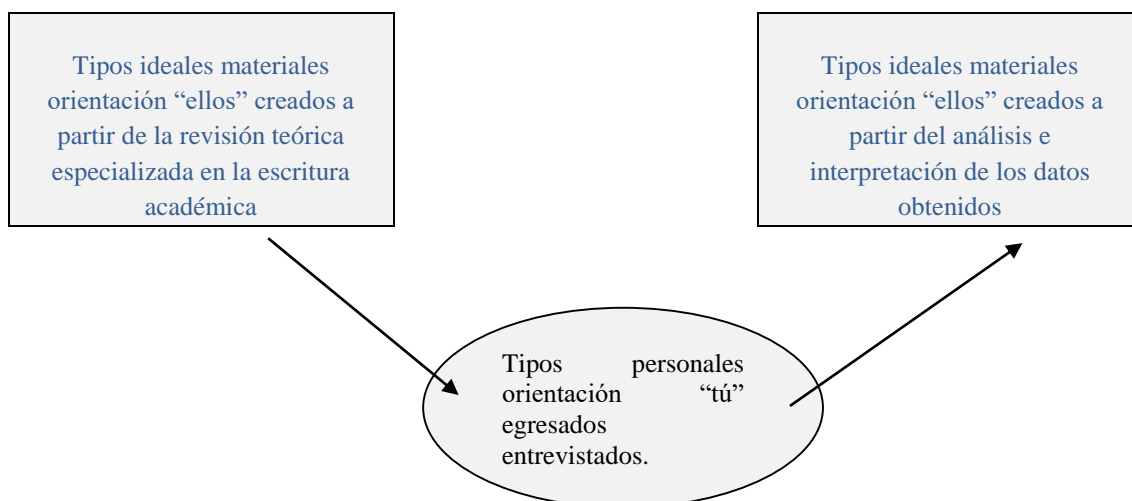
Sumado a lo anterior, dichas construcciones típicas deben apegarse a los postulados de coherencia lógica y adecuación, los cuales establecen que los tipos ideales tienen que elaborarse con la mayor claridad posible, siguiendo los principios de la lógica formal, con el fin de “distinguir los objetos del pensamiento científico de los objetos del pensamiento de sentido común construidos en la vida cotidiana” (Schütz, 1974a, p. 67). Asimismo, los conceptos y constructos que utiliza el científico deben ser comprensibles para los propios actores y sus contemporáneos. Es decir, dichos constructos han de ser

consistentes con la experiencia de sentido común de la vida cotidiana en el mundo social, para evitar a toda costa, como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, la construcción de un mundo imaginario creado por el investigador.

En lo que a este estudio se refiere, hacer uso de la comprensión como estructura metodológica significó en primer lugar, construir tipos ideales de escritura académica para interpretar, como sostiene Schütz (1972): “estrato por estrato el significado de los fenómenos sociales particulares como significado al que tienden subjetivamente los seres humanos” (p. 37). Paralelamente, fue necesario tomar conciencia sobre la importancia del desplazamiento de actitudes –teórica y natural– a lo largo de las interacciones comunicativas con los actores entrevistados, así como durante la construcción, análisis e interpretación de los elementos significativos de la escritura académica.

Para lograrlo, se revisaron y emplearon algunos aportes teóricos brindados por la comunidad científica dedicada al estudio de la escritura académica, que se consideraron convenientes para la creación de tipificaciones ideales de escritura, las cuales fungieron a su vez como criterios teóricos de selección de los tipos personales a los que se entrevistó (cfr. Schütz, 1972, p. 215). Posteriormente, a partir del análisis e interpretación de las aportaciones subjetivas de los egresados entrevistados, se construyeron de nueva cuenta tipos ideales, tal como se ilustra en la figura 1; todas las acciones referidas, se orientaron en pos de llevar a efecto la comprensión como estructura metodológica y, de esta manera, aproximarse y reconstruir objetivamente el sentido subjetivo que los actores entrevistados le otorgan a la escritura académica.

Figura 1. La comprensión como estructura metodológica



Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación

Las orientaciones “tú” y “ellos”, se adoptaron de acuerdo a lo planteado por Schütz, quien utiliza esta nomenclatura para caracterizar la variedad de relaciones sociales que se establecen entre los sujetos. La orientación “tú”, se refiere a la posición que se tomó al dirigir la atención hacia determinados egresados de la maestría, con la intención de interactuar directamente con ellos y recuperar sus vivencias de escritura académica; a estos actores se les denominó como se ilustra en la figura 1, “tipos personales”. En cambio, la orientación “ellos” alude a la relación que se estableció con

los actores sin que mediara un contacto directo. Desde esta orientación “ellos” tuvo lugar la construcción de ideas mentales que no remitían a individuos concretos, sino a tipificaciones ideales de escritura académica, denominadas “tipos ideales materiales”. A partir de la revisión de los trabajos de Kruse (2003), así como de Klemm, Rahn y Riedner (2012), se elaboraron las construcciones ideales que se plantean a continuación.

Para escribir académicamente de manera ideal en la comunidad disciplinar de Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera, Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas, los sujetos en este estudio:

- Participan en el intercambio comunicativo de saberes disciplinares utilizando de forma acertada los géneros discursivos propios de su área de estudio e investigación.
- Cumplen con las expectativas de escritura académica de la comunidad científica disciplinar de la que forman parte, mediante la elaboración acertada de los diferentes tipos de textos académicos propios de la MEILCA.
- Disponen de un amplio repertorio lingüístico en la lengua meta, que incluye el lenguaje cotidiano de la ciencia en general y los términos propios de su disciplina en particular.
- Emplean estratégicamente figuras retóricas y recursos estilísticos específicos de su disciplina para otorgar a la propia voz, la autoridad necesaria en el discurso especializado, así como para establecer lazos intertextuales entre el trabajo de otros y el propio, que les permiten la incorporación a la literatura de la comunidad disciplinar a la que pertenecen.
- Efectúan actos comunicativos fundamentales de la escritura académica, tales como: argumentar, resumir, exponer y evaluar el conocimiento científico comprendido y asimilado.
- Regulan el propio proceso de escritura a través de la planeación, implementación y evaluación de estrategias de escritura académica, que los lleva hacia una escritura reflexiva.

Una vez elaboradas las construcciones ideales de escritura, se inició la identificación de actores personales (cfr. Schütz, 1972, p. 215), que en este caso se trató de seis egresados de la Maestría Interinstitucional en *Deutsch als Fremdsprache*: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas (MEILCA), elegida como escenario natural de la investigación empírica. Cabe resaltar que las preguntas y los objetivos planteados fueron cruciales para determinar el lugar idóneo para llevar a cabo el presente estudio.

Con la intención de familiarizar al lector con el contexto en el que se realizó el trabajo de campo y mostrar el papel que desempeña la escritura académica a nivel curricular en la MEILCA, se presenta a continuación una descripción del programa de la maestría, así como de los textos académicos que los egresados entrevistados mencionaron haber elaborado a lo largo de su formación profesional en la MEILCA.

Escenario de la investigación: *La Maestría Interinstitucional en Deutsch als Fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas (MEILCA)*

La MEILCA es un programa binacional implementado por el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara y el Instituto Herder de la Universidad de Leipzig, Alemania. Dicho programa, adscrito al Padrón Nacional de



Programas de Calidad del CONACyT, inició en el año 2008 y está dirigido a germanófonos e hispanohablantes con un dominio del idioma alemán, provenientes de las áreas de filología, lingüística, traducción y didáctica, o bien, de áreas afines.

Este programa interinstitucional está orientado, según lo explicitado en el planteamiento curricular<sup>10</sup>, a desarrollar la competencia en la transmisión e investigación en las áreas de Lingüística, Estudios literarios, Estudios culturales, Didáctica y Metodología del Alemán como Lengua Extranjera. Además, se da una alta prioridad a prácticas profesionales realizadas en prestigiosas instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas, así como a los intercambios culturales entre México y Alemania.

Los egresados de este programa obtienen al término de sus estudios una doble titulación, la Universidad de Guadalajara les otorga el grado de maestro y la Universidad de Leipzig el grado de máster. Merece señalarse, a modo de digresión, que, desde la Declaración de Bolonia en el año 1999, Alemania adoptó el sistema de educación superior que tiene como grados principales el bachelor y el máster. Ambos constituyen una escala jerárquica en donde el máster presupone el grado de bachelor y juntos representan una formación profesional integral para iniciar la vida profesional en el área de estudio en cuestión.

El principio estructural de este sistema de estudios es la modularización (Wex, 2005, p. 130); es decir, durante los estudios se construyen conocimientos y se desarrollan competencias en bloques llamados módulos. A diferencia del concepto tradicional de “materia de estudio” (obligatoria u optativa), los módulos son una especie de clúster de áreas de competencia temáticas, íntimamente ligadas, en las que se tratan aspectos relevantes del módulo. Los módulos se desarrollan en dos o más unidades de aprendizaje que se imparten en forma de cátedras, seminarios, talleres, prácticas, etc., con un número específico de créditos según la modalidad de evaluación. Los créditos, a su vez, se reflejan en un puntaje obtenido y previamente establecido en el plan de estudios, y a menudo no implican necesariamente una calificación en el sentido tradicional.

El plan de estudios de la MEILCA comprende cinco módulos obligatorios y siete módulos optativos correspondientes a 120 créditos, que es el total mínimo exigido para titularse. El reglamento del programa<sup>11</sup> establece que los módulos deben cursarse de manera presencial y rotatoria durante cuatro semestres en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad de Leipzig: primer y cuarto semestres se cursan en la universidad de origen, y segundo y tercer semestres en la universidad extranjera.

En el anexo 1 se muestra la estructura modular de la maestría; allí también se describen los módulos que los estudiantes pueden cursar en ambas universidades. Cada módulo comprende de cinco a diez créditos; los estudiantes que inician sus estudios en la Universidad de Leipzig deben obtener ahí el cincuenta por ciento del total de los créditos y el resto en la Universidad de Guadalajara. De la misma manera sucede con los estudiantes que inician la maestría en la Universidad de Guadalajara. Los créditos se obtienen a través de diferentes tipos de evaluaciones escritas, cuyos detalles se explicarán a continuación.

## La escritura académica en el contexto de la MEILCA

A lo largo de su formación profesional, los egresados de la MEILCA mencionaron haber elaborado múltiples textos de manera individual o colaborativa, –generalmente

---

10

[http://www.cucsh.udg.mx/objetivosm/maestria\\_en\\_estudios\\_interculturales\\_de\\_lengua\\_literatura\\_y\\_cultura\\_alemanas](http://www.cucsh.udg.mx/objetivosm/maestria_en_estudios_interculturales_de_lengua_literatura_y_cultura_alemanas)

<sup>11</sup> file:///C:/Users/user/Downloads/Heft\_58\_2015\_04\_ma\_DaF\_Mexiko\_2015\_SO\_oU.pdf

dirigidos a los docentes–, con el objetivo de comunicar los conocimientos construidos en cada una de las unidades de aprendizaje y obtener así los créditos requeridos en cada módulo. A continuación, se describen únicamente los textos académicos mencionados por los entrevistados; las aportaciones brindadas por ellos, así como por Drügh *et al.* (2012), Nix (2007), Ehlich (2003), y lo estipulado en el reglamento de exámenes de la MEILCA<sup>12</sup> sirvieron de base para la caracterización de los textos académicos que aquí se presentan; se sigue un orden que va de los textos breves a los más extensos y complejos.

- ***Exzerpt***

Se trata de un resumen, redactado con palabras propias o parcialmente literal, en el que se destacan algunos aspectos e ideas centrales de un libro o de un artículo, con la finalidad de investigar, recordar o aprender.

- ***Rezension***

La palabra viene del latín *recensere* y significa reseñar. En este tipo de texto se presenta una opinión crítica sobre una monografía científica o un libro de texto. En una *Rezension* se informa con argumentos lógicos y plausibles sobre el tema, la estructura, el contenido, el lenguaje y el estilo de una obra. Las reseñas, según el reglamento de exámenes de la MEILCA, deben tener una extensión de cinco a seis páginas y pueden ser elaboradas individualmente o en equipo. El tiempo estipulado de elaboración y entrega es de cuatro semanas durante el semestre lectivo.

- ***Essay***

Es un ensayo corto en el que se incluyen apreciaciones personales sobre un tema científico o un problema intelectual, social, político o cultural. Usualmente en estos textos se discuten puntos de vista, tendencias, pronósticos, retrospectivas o posibilidades para futuros procedimientos de investigación.

- ***Lesetagebuch***

Estos documentos equivalen a diarios de lectura; en el reglamento de exámenes de la MEILCA se aclara que estos escritos consisten en la redacción semanal de un reporte en torno a una lectura elegida de manera personal. En este tipo de textos generalmente se registran los objetivos de lectura, reflexiones sobre los criterios de selección de la lectura, el significado individual de los contenidos textuales elaborados, el análisis del propio estado motivacional, así como una evaluación del proceso de trabajo. También se incluyen una reflexión final y una autoevaluación del proceso de aprendizaje. Se redactan nueve entregables, cuyo contenido abarca un total de 20 a 30 páginas en su conjunto, las cuales deben elaborarse en el transcurso de doce semanas durante el semestre lectivo.

- ***Exposé***

En este escrito se elabora un esbozo general sobre el proyecto de una investigación, en el que se plantea el problema y el tema de investigación, se informa sobre el estado de la cuestión y se fundamenta la metodología, así como la elección provisional de las fuentes principales y secundarias. El *exposé* se caracteriza por su apertura y la posibilidad de un desarrollo ulterior del proyecto a partir de la retroalimentación de los tutores.

- ***Praktikumsbericht***

Se trata de un informe de prácticas profesionales en el que los estudiantes reflexionan sobre las observaciones y experiencias que han recogido durante sus actividades en una institución. Esta reflexión debe establecer una relación entre la práctica y la formación teórica adquirida durante los estudios; también debe

---

<sup>12</sup> file:///E:/Heft\_58\_2015\_04\_ma\_DaF\_Mexiko\_2015\_PO\_oU.pdf

plasmar el desarrollo de las competencias transversales mediante el diseño de propuestas concretas enfocadas en las necesidades de la futura vida profesional. Los estudiantes disponen de ocho semanas después de haber terminado su práctica para la elaboración y entrega del informe.

- **Projektarbeit**

Es un texto académico colaborativo con un trasfondo práctico, relacionado con el campo profesional, en el que se ahonda sobre un tema desde un enfoque interdisciplinario. El trabajo en equipo inicia con la planificación del trabajo, es decir, con la elección del tema, el planteamiento de los objetivos, la planeación de las fases de trabajo y la repartición de tareas; continúa con la ejecución y termina con la presentación oral y escrita del proyecto. En el Reglamento de exámenes de la MEILCA se menciona que en este tipo de trabajos los estudiantes deben demostrar la capacidad para desarrollar, implementar y presentar conceptos, así como evidenciar la aptitud para trabajar de manera colaborativa. Durante la presentación del proyecto la aportación individual debe ser claramente identificable y evaluable.

- **Hausarbeit**

Conocido también como *Seminararbeit* es uno de los textos más solicitados para obtener créditos en los diferentes módulos. Ehlich (2003) explica que este tipo de escritos es, por lo menos en el campo de las humanidades, una forma de apropiación y entrenamiento en la comunicación académica. Estos textos, a decir del mismo autor, son muy parecidos a los artículos científicos y condensan las exigencias de la elaboración de un trabajo científico. Hay que añadir que, debido a su estructura, las *Hausarbeiten* son una preparación previa para la tesis de maestría. En el reglamento de exámenes de la MEILCA se estipulan cuatro semanas después del final del semestre lectivo para la elaboración y entrega de este tipo de textos, los cuales pueden ser redactados de manera individual o en equipo.

En un texto de esta naturaleza se pretende encontrar una respuesta a una pregunta precisa de investigación y, por tanto, su estructura se compone de los siguientes elementos: una pregunta cuya respuesta aún no ha sido articulada o al menos no de manera satisfactoria, una serie de argumentos teóricos que puedan responder a la pregunta, un esquema construido con ideas y reflexiones propias a partir de la pregunta y la base teórica. Adicionalmente contiene: introducción, presentación de la teoría, planteamiento de hipótesis, descripción de la metodología, análisis, resumen y conclusiones.

- **Masterarbeit**

La tesis es el texto más complejo que los estudiantes deben elaborar de manera autónoma para culminar sus estudios de maestría. Con la elaboración y presentación de la tesis, los estudiantes comprueban que son capaces de construir y acercarse a un objeto de estudio de su campo disciplinar mediante la aplicación de métodos científicos. Según lo establecido en el reglamento de exámenes de la MEILCA, es posible escribir la tesis de manera colaborativa, siempre y cuando quede evidenciada la participación individual de los autores en algunos señalamientos, como, por ejemplo, secciones separadas, número de páginas u otros criterios objetivos que posibiliten una delimitación inequívoca de la contribución de cada uno de los participantes, con el fin de que sean evaluados individualmente.

Los estudios de la MEILCA concluyen con el examen de máster, el cual comprende las evaluaciones de cada uno de los módulos cursados, una práctica

profesional supervisada con una duración mínima de cinco semanas y con su respectivo informe escrito y la tesis de maestría, redactada en alemán y acompañada de una versión resumida en español. Como puede observarse, es a través de la presentación individual o colaborativa de los diferentes textos descritos con anterioridad, que los estudiantes obtienen los créditos necesarios para graduarse; al mismo tiempo, mediante la producción de estos documentos académicos, los estudiantes demuestran la capacidad para abordar científica e independientemente cuestiones complejas de su campo disciplinar, competencia, por cierto, explicitada en el perfil de egreso de la MEILCA<sup>13</sup>.

Es preciso añadir que en el marco del programa de la maestría se han implementado mecanismos para la adquisición y desarrollo de la escritura académica en alemán y español. Tanto en la Universidad de Guadalajara como en la Universidad de Leipzig se ofrecen módulos especializados en la comprensión y producción de textos científicos en ambos idiomas, dirigidos a aquellos estudiantes cuya lengua materna no sea el alemán o el español. Por otra parte, los estudiantes de la maestría –sobre todo aquellos que inician con el programa– cuentan con tutorías a cargo de los docentes del programa o con el apoyo de estudiantes de grados más avanzados, quienes los orientan en la elaboración de sus textos.

Lo expuesto en el punto anterior visibiliza el carácter comunicativo y evaluativo que se le otorga a la escritura académica en la MEILCA. Como puede apreciarse, la escritura es considerada como un ejercicio académico mediante el cual los estudiantes aprenden y ejercitan la comunicación de conocimientos disciplinares; paralelamente, la escritura es utilizada como un instrumento de evaluación que busca medir el desarrollo de competencias de los estudiantes. Así también, la descripción de los diferentes tipos de textos académicos permite conocer las expectativas de escritura, es decir, los requerimientos de fondo y forma que los estudiantes deben cumplir en la elaboración de cada uno de ellos, con el fin de ser leídos y evaluados positivamente por los docentes de la maestría. Por último, las asesorías y los cursos enfocados a la escritura dan cuenta que el desarrollo de la escritura académica tiene un lugar preeminente en la estructura curricular de la MEILCA.

Escenario de la investigación y selección de los sujetos de estudio: docentes y egresados de la MEILCA

En la investigación cualitativa se propende a indagar los sucesos de la vida cotidiana de los sujetos o el conocimiento con el que éstos comprenden y superan situaciones de su cotidianidad, en consecuencia, la recolección de datos está ligada en gran medida al principio de la contextualización; es decir, los datos se generan en un entorno natural (cfr. Flick, 2000, p. 23), al que el investigador accede para participar en las situaciones reales de los sujetos; de esta manera se aproxima a la perspectiva de las personas investigadas, así como a aquellos contenidos específicos que son inaccesibles desde el exterior y que requieren conocimientos contextuales.

Para lograr situarse en el entorno de la MEILCA fue necesario establecer un contacto directo con los docentes y egresados de la maestría. El primer acercamiento se realizó al inicio de esta investigación, mediante un breve sondeo de carácter exploratorio, cuyo propósito fue obtener datos empíricos que brindaran un panorama sobre las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes para elaborar los textos académicos propios de la MEILCA, así como para indagar sobre los significados atribuidos a la

---

<sup>13</sup> <http://www.udg.mx/es/oferta-academica/posgrados/maestrias/maestria-interinstitucional-en-deutsch-als-fremdsprache-estudio>

escritura académica en dicho contexto. Para llevar a cabo el sondeo se envió por correo electrónico un cuestionario en alemán y español a seis profesores (quienes para este ciclo 2016 del calendario A, era el número de docentes que impartían seminarios), docentes que imparten seminarios en la maestría, y a treinta y cinco personas que habían egresado de la MEILCA hasta ese momento (véanse anexos 2 y 3). El cuestionario fue respondido por cuatro docentes y seis egresados.

Posteriormente, se contactó directamente a aquellos docentes que respondieron el cuestionario y se les presentó el proyecto de investigación junto con los criterios de selección elaborados. Los docentes, con base en su experiencia, proporcionaron una lista de quince egresados que cumplían ampliamente con los aspectos mencionados en los criterios de selección y agregaron los nombres de seis egresados que, a su juicio, en comparación con otros egresados, tuvieron mayores dificultades para cumplir con las tipificaciones de escritura (cfr. 3.2.) elaboradas para este estudio. Se envió un correo electrónico a todos aquellos egresados sugeridos por los docentes, en el que se les explicó de manera breve y muy general el proyecto de investigación y se les pidió su colaboración para entrevistarlos de manera personal.

Diez personas aceptaron participar, dos de ellas, ya lo habían hecho en el sondeo exploratorio llevado a cabo con antelación, así que aceptaron seguir compartiendo sus experiencias. De los otros ocho, se descartaron cuatro egresados, ya que tres de ellos no radicaban en Guadalajara al momento de realizar las entrevistas y con uno de los egresados fue imposible acordar una cita, debido a la poca disponibilidad de tiempo con la que él contaba. En suma, se consiguió establecer un contacto directo con seis egresados, cuyas voces se plasman a lo largo de este trabajo bajo los pseudónimos de Magda, Claudia, Abril, Jens, Viggo y José.

#### Los encuentros cara a cara mediados por la entrevista en profundidad

En el campo de las ciencias sociales, y particularmente en las investigaciones de corte cualitativo, la técnica de la entrevista es muy útil para la recolección de datos verbales. El propósito de las entrevistas cualitativas es describir experiencias, valores, ideas, creencias u opiniones subjetivas sobre un tema o una situación de vida desde la perspectiva de los entrevistados. Hopf (2000) considera que las entrevistas cualitativas están muy estrechamente ligadas con la sociología comprensiva debido a la posibilidad de preguntar abiertamente a los sujetos por la interpretación de determinadas situaciones, o por los motivos para llevar a cabo actos específicos. Asimismo, las entrevistas cualitativas permiten diferenciar las particularidades de cada una de las personas investigadas, así como el contexto social en donde se generan los datos.

En virtud de que el objetivo principal de la presente investigación era comprender el sentido subjetivo de la escritura académica que los egresados de la MEILCA han construido durante su formación profesional en la maestría, se consideró pertinente llevar a cabo entrevistas en profundidad, entendidas aquí a tenor de Taylor y Bogdan (1987, p. 101) como aquellos encuentros cara a cara efectuados reiterativamente entre el investigador y las personas investigadas, con la finalidad de aproximarse y comprender la perspectiva del otro.

A lo largo de dichos encuentros cara a cara y de acuerdo con lo propuesto por Schütz (1972), se procuró establecer una relación “nosotros” con cada uno de los entrevistados. Este tipo de relación fue una condición primordial para el contacto directo y la reciprocidad entre los interlocutores, e hizo posible que cada uno pudiera “captar la corriente viviente de la conciencia del otro en forma simultánea y con una mirada indivisa” (Schütz, 1972, p. 247). En este caso, a través de la entrevista en profundidad se

logró crear una conversación centrada en la retrospectiva de las experiencias sociales significativas de escritura académica que los egresados de la MEILCA vivenciaron durante su formación profesional.

Mediante la entrevista en profundidad fue posible reunir información detallada sobre cada uno de los actores entrevistados, ya que en el correr de sus narraciones, los egresados, desde su punto de vista de un posterior aquí y ahora (cfr. Schütz, 1972, p. 112), fueron ordenando sus vivencias de escritura académica, colmadas de emociones, supuestos, motivaciones, conductas y hábitos de escritura, así como descripciones sobre situaciones de escritura académica, de las que se desprendieron acciones y actos de escritura académica que los entrevistados llevaron a cabo durante sus estudios. Las reflexiones brindadas por los egresados conformaron la fuente empírica de esta investigación.

#### Pauta de la entrevista en profundidad

Para la entrevista en profundidad se elaboró una guía de preguntas abiertas (véase anexo 4), cuyo propósito fue generar respuestas narrativas que permitieran crear un amplio perfil de cada uno de los entrevistados, y que al mismo tiempo posibilitaran la comparación y el establecimiento de patrones recurrentes en el proceso posterior de análisis e interpretación de los datos obtenidos; el resultado sería la construcción de los tipos ideales de escritura académica y, consecuentemente, la comprensión objetiva del sentido subjetivo que los actores entrevistados le otorgan a la escritura académica.

El guion de preguntas fue utilizado durante las entrevistas como un marco de referencia y no como un esquema rígido, ya que facilitó una especie de anticipación mental sobre la estructura y el posible desarrollo de los encuentros. Empero, aun cuando la pauta fue un gran apoyo para orientar el rumbo de las conversaciones, se desarrolló una dinámica diferente en cada una de las reuniones, debido, entre otros factores, al desarrollo mismo de las entrevistas, al lugar donde se efectuaron, al tiempo de duración de las mismas y al estado de ánimo de los interlocutores, quienes mostraron, la mayor parte del tiempo, una gran disponibilidad para compartir sus experiencias, pero algunas veces, disponían de poco tiempo para responder.

Durante el primer encuentro cada una de las conversaciones inició con la misma pregunta de apertura y se abordaron las siguientes áreas temáticas:

- a) Rasgos biográficos de los egresados
- b) Significados atribuidos a la escritura académica
- c) Experiencias sedimentadas de escritura académica en el pregrado
- d) Experiencias sedimentadas de escritura académica en el posgrado

En los subsiguientes encuentros se profundizó aún más en los aspectos surgidos de las propias narraciones de los egresados, mediante el replanteamiento de preguntas más específicas o a través de comentarios o aclaraciones posteriores brindadas por los interlocutores después de haber leído la transcripción de la primera entrevista.

#### Realización de las entrevistas

En el marco de la presente investigación se realizaron doce entrevistas en profundidad con seis egresados de la MEILCA, tres hombres y tres mujeres. Las conversaciones se llevaron a cabo mayoritariamente en español, pero dado que para tres de los entrevistados su primera lengua es el alemán, se acordó que podían contestar a las preguntas en cualquiera de los dos idiomas. Todas las conversaciones fueron grabadas de forma digital con el previo consentimiento de los interlocutores.

Para la realización de las entrevistas se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

- Al inicio del primer encuentro se mencionó el tema de la investigación, se explicó brevemente el propósito de la entrevista y se hizo énfasis en la confidencialidad y anonimato de la información recabada. Asimismo, se garantizó que la información recuperada sería utilizada solamente para el propósito de la presente investigación.
  - Ocho de las entrevistas se llevaron a cabo en un salón de clases y solamente tres de ellas tuvieron lugar en un café. El tiempo mínimo de duración fue de 35 minutos y el máximo de 120.
  - Durante las entrevistas se intentó crear un ambiente de cordialidad y confianza con comentarios que alentaban la participación espontánea de los sujetos (cfr. Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 178), así como a disminuir la tensión originada por el hecho de estar siendo grabados, y a vencer los temores para hablar de experiencias difíciles o desagradables.
  - Se mantuvo una actitud paciente hacia los interlocutores, ofreciendo el tiempo necesario para que cada uno de ellos contestara según su propio ritmo, sin sujetarse a tiempos específicos para responder. Asimismo, se procuró motivar a los actores entrevistados mediante el uso de recursos no verbales, tales como: mantener la mirada atenta en ellos, guardar silencio sin interrumpir las narraciones, asentir o negar con la cabeza para lograr una empatía con sus dichos (cfr. Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 176).
  - Se replantearon preguntas con la finalidad de obtener descripciones más detalladas, que fueran útiles para clarificar ciertos fenómenos o para evitar falsas interpretaciones.
  - Al final de las entrevistas se agradeció a cada uno de los interlocutores su participación y se les preguntó su disponibilidad para futuros encuentros o aclaraciones posteriores.
- Después de realizar cada una de las entrevistas se continuó con el proceso de transcripción, como a continuación se describe.

La transcripción de las entrevistas: de la palabra hablada, gesticulada a la palabra escrita

Poner por escrito las conversaciones que se llevaron a cabo con los interlocutores de esta investigación supuso, a nivel metodológico, una de las primeras reducciones de los datos plasmados en las grabaciones. Durante la transcripción, asumida aquí como un proceso interpretativo, se buscó, por un lado, incluir aquellos datos convenientes para el propósito de la investigación y; por otro, facilitar al lector la transmisión del significado en las narraciones de los sujetos (Kvale y Brinkmann, 2009).

Con relación a lo anterior, las aportaciones brindadas por De Lima (2009), Farías y Montero (2005), así como las de Dresing y Pehl (2013) orientaron la reflexión y la toma de decisiones al momento de establecer las convenciones para transcribir las entrevistas; estos lineamientos ayudaron a cuidar la fidelidad y la legibilidad de los datos, así como a su posterior análisis e interpretación. A continuación, se presentan las convenciones utilizadas con el propósito de ilustrar lo anteriormente expuesto:

- Cada entrevista se identificó con un código compuesto por tres partes separadas por diagonales; la primera parte corresponde al número del sujeto (S1:111, S2:112, S3:113, etc.); la segunda hace referencia al nombre ficticio sugerido por los mismos informantes (Jens, Magda, Viggo, etc.); y por último, la tercera indica

el código del encuentro (primer encuentro: 141, segundo encuentro: 142). Tanto la numeración de los sujetos como la de los encuentros obedece al orden establecido en el banco de datos.

- En el texto de la entrevista se asignó un código a cada uno de los interlocutores para identificarlos; se empleó la abreviatura “E” para la entrevistadora y las dos primeras letras del nombre propio de los entrevistados (JE, MA, VI, etc.).
- Las intervenciones de la entrevistadora se transcribieron en letra cursiva, mientras que las respuestas de los interlocutores se transcribieron en letra redonda para señalar el turno conversacional.
- Las palabras o frases expresadas en idioma alemán se tradujeron al español. La traducción se cotejó posteriormente con un hablante nativo del alemán.
- Se empleó la ortografía convencional en español, con el propósito de dar legibilidad a la narración.

Con la finalidad de conservar el anonimato, se omitieron los nombres reales de los interlocutores y aquellas expresiones con las que se pudiera deducir su identidad. Asimismo, se utilizó una serie de signos para la transcripción de los datos recogidos, tal como puede observarse en la tabla 1:

Tabla 1

*Tabla de descripción de los signos utilizados en la transcripción de las entrevistas*

<b>Signos</b>	<b>Descripción</b>
:	Cambio de interlocutor
<b>E:</b>	Uso del código en mayúscula para identificar a cada uno de los interlocutores
[...]	Registro de la interrupción de la fonación menor a 5 segundos
[XXX]	Información omitida para respetar el anonimato
[&&&]	Expresión ininteligible
[---]	Ruptura abrupta de la cadena sintagmática
¿ ?	Entonación interrogativa
¡ !	Entonación admirativa
[titubea]	Comentarios sobre aspectos contextuales

Fuente: Elaboración propia

### Algunas reflexiones a manera de cierre

El proceso metodológico seguido en la presente investigación fue interesante porque implicó un largo trayecto que partió del reconocimiento de lo interno, hacia el mundo de las cosas y los eventos comunes, hasta alcanzar las tipificaciones de la relación Yo-Tú, para continuar con el análisis de la vida cotidiana desde una perspectiva pragmática.

Todo ello permitió analizar, interpretar y describir el sentido subjetivo que los sujetos de estudio han atribuido a la escritura académica, a partir de la recuperación intersubjetiva de las experiencias sociales significativas de escritura académica que los egresados de la MEILCA vivenciaron durante sus estudios de maestría; ciertamente, para



lograr lo anterior fue necesario reconocer con claridad que uno de los principios de la postura teórica de Alfred Schütz, establece que se debe asumir la singularidad de la realidad como la experimenta el individuo e, incluso, sobre una experiencia múltiple de él, lo cual implicó algunas dificultades en la interpretación de un mundo ya significado e interpretado por sus actores, por lo que ahora corresponde realizar una segunda interpretación.

En este punto es posible afirmar que la utilización del método fenomenológico y la entrevista a profundidad contribuyeron tanto al conocimiento de las realidades escolares que se viven en la MEILCA, como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo.

## Referencias

Chaves, E. O. (1996). Comprensión y subjetividad en Alfred Schütz. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 31-32, pp. 57-63.

De Lima, B. I. (2009). *La transcripción, las transcripciones: pautas para el manejo escrito de textos orales por historiadores. Interculturalidad y Diversidad*. From Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29927>

Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Retrieved 10 de septiembre de 2016 from [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch)

Drügh, H., Komfort-Hein, S., Kraß, A., Meier, C., Rohowski, G., Seidel, R. et al. (Eds.). (2012). *Germanistik. Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen*. Stuttgart: Springer.

Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets (Eds.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (pp. 13-28). Berlin: Walter de Gruyter.

Farías, L. & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (1), pp. 53-68.

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2000). Was ist Qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

González, F. E. & Villegas, M. M. (2009). Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. *Atos de Pesquisa em Educação*, 4 (1), pp. 89-121.

Hitzler, R. (1987). Mundane Reflexivität : zur Verständigung mit und über Alfred Schütz. *Sociologia Internationalis* (2), pp. 143-161.

Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 349-359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klemm, A., Rahn, S. & Riedner, R. (2012). Die Rezension als studentische Textart zur Einübung von zentralen wissenschaftssprachlichen Handlungen. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* (4), pp. 405-435.

Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Eds.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (pp. 95-111). Berlin: Walter de Gruyter.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Nix, D. (2007). Das Lesetagebuch als Methode des Lese- und Literaturunterrichts. Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch* (23), pp. 67-94.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva* (E. Prieto, Trans.), Buenos Aires: Paidós.
- Schütz, A. (1974a). *El problema de la realidad social* (N. Míguez, Trans.), Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Wex, P. (2005). *Bachelor und Master: Die Grundlagen des Studiensystems in Deutschland*. Berlin: Duncker & Humblot.

## Anexos

### Anexo 1. Estructura modular de la MEILCA

	Estudiantes en la UdeG	Estudiantes en Leipzig
<b>1. semestre Calendario B</b>	<p>En Guadalajara</p> <p>3 módulos o 2 módulos + módulo de práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios interculturales: México y los países de habla alemana</li> <li>• Estudios literarios en contexto intercultural: literatura contemporánea latinoamericana y de habla alemana</li> <li>• Didáctica/Métodos. Alemán como Lengua Extranjera en el contexto latinoamericano</li> <li>• Módulo de práctica</li> </ul>	<p>En Leipzig</p> <p>3 módulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramaticografía, lexicografía y lingüística contrastiva</li> <li>• Investigación de la teoría cultural</li> <li>• Literatura y su didáctica</li> <li>• Investigación y desarrollo de técnicas de evaluación</li> <li>• Nuevas tendencias en la didáctica/metodología del alemán como lengua extranjera</li> <li>• Pronunciación, habla, retórica contrastiva</li> </ul>
<b>2. semestre Calendario A</b>	<p>En Leipzig</p> <p>2 módulos + 1 módulo especializante o 1 módulo + 1 módulo especializante + módulo de práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de lenguas extranjeras. Modelos actuales y nuevas tendencias</li> <li>• Planificación curricular. Análisis de material didáctico. Elaboración de material didáctico</li> <li>• Problemas de la Lingüística textual y de variantes/ Lenguaje especializado</li> <li>• Módulo especializante: Alemán como lengua académica</li> <li>• Módulo de práctica</li> </ul>	<p>En Guadalajara</p> <p>2 módulos + módulo especializante o 1 módulo + módulo especializante + módulo de práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios de traducción en contexto intercultural</li> <li>• Lingüística de la lengua alemana</li> <li>• Módulo especializante: Estudios culturales de México y español como lengua académico</li> <li>• Módulo de práctica.</li> </ul>
<b>3. semestre Calendario B</b>	<p>En Leipzig</p> <p>2 módulos + módulo de tesis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramaticografía, lexicografía y lingüística contrastiva</li> <li>• Investigación de la teoría cultural</li> <li>• Literatura y su didáctica</li> <li>• Investigación y desarrollo de técnicas de evaluación</li> <li>• Nuevas tendencias en la didáctica/metodología del alemán como lengua extranjera</li> <li>• Pronunciación, habla, retórica contrastiva</li> <li>• Módulo de tesis</li> </ul>	<p>En Guadalajara</p> <p>2 módulos + módulo de tesis o 1 módulo + módulo de tesis + módulo de práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios interculturales: México y los países de habla alemana</li> <li>• Estudios literarios en contexto intercultural: literatura contemporánea latinoamericana y de habla alemana</li> <li>• Didáctica/Métodos. Alemán como Lengua Extranjera en el contexto latinoamericano</li> <li>• Módulo de práctica</li> <li>• Módulo de tesis</li> </ul>
<b>4. semestre Calendario A</b>	<p>En Guadalajara</p> <p>1 módulo + módulo de tesis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios de traducción en contexto intercultural</li> <li>• Lingüística de la lengua alemana</li> <li>• 2 Módulos de tesis</li> </ul>	<p>En Leipzig</p> <p>1 módulo + módulo de tesis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de lenguas extranjeras. Modelos actuales y nuevas tendencias</li> <li>• Planificación curricular. Análisis de material didáctico. Elaboración de material didáctico</li> <li>• Problemas de la Lingüística textual y de variantes/ Lenguaje especializado</li> <li>• Módulo de tesis</li> </ul>

Fuente:

[http://www.cucsh.udg.mx/planemtria/maestria\\_en\\_estudios\\_interculturales\\_de\\_lengua\\_literatura\\_y\\_cultura\\_alemanas](http://www.cucsh.udg.mx/planemtria/maestria_en_estudios_interculturales_de_lengua_literatura_y_cultura_alemanas)

## Anexo 2. Cuestionario a egresados de la MEILCA

El presente cuestionario es un instrumento utilizado para llevar a cabo un sondeo en el marco de la investigación: **El sentido que los docentes egresados de la MEILCA otorgan a la escritura académica.** Este instrumento tiene como objetivo identificar las dificultades de escritura académica de los estudiantes durante su formación en la Maestría en DaF.  
Las respuestas son totalmente confidenciales. Agradezco de antemano el apoyo y la colaboración.

Puedes contestar en alemán o en español.

### I. Datos personales

- Nombre
- Edad

### II. Formación y trayectoria profesional

- ¿Cuándo terminaste tus estudios de maestría en DaF?
- ¿A qué te dedicas actualmente?

### III. Escritura académica.

1. Para mí la escritura académica significa ...  
(Für mich bedeutet akademisches Schreiben ...)
2. Durante mis estudios de maestría en DaF, al escribir textos académicos se me dificultaba ...  
(Als ich während meines Masterstudiums akademische Texte schreiben musste, fiel es mir schwer...)
3. Resolví esas dificultades mediante ...  
(Ich habe diese Schwierigkeiten gelöst durch/mit ...)
4. En la actualidad, cuando escribo textos académicos se me dificulta ...  
(Wenn ich jetzt akademische Texte schreibe, fällt es mir schwer ...)
5. Un comentario que se me ocurre sobre las dificultades de los estudiantes para escribir textos académicos en la maestría en DaF es que...  
(Zusätzliche Kommentare zu den Schwierigkeiten der Master-Studenten beim akademischen Schreiben...)

### IV. Disposición para participar en esta investigación

1. ¿Participarías como sujeto de estudio en esta investigación?      sí \_\_\_ no \_\_\_
2. ¿Participarías en una entrevista a profundidad? (2 sesiones con una duración aproximada de 1 hora y media cada sesión)      sí \_\_\_ no \_\_\_

**¡Muchísimas gracias! Vielen, vielen Dank!**

### Anexo 3. Cuestionario a docentes de la MEILCA

Der vorliegende Fragebogen soll als Forschungsinstrument zum Thema "Akademisches Schreiben" eingesetzt werden. Dieser Fragebogen hat zum Ziel, die Schwierigkeiten der StudentInnen beim akademischen Schreiben während des Master-Studiengangs zu identifizieren.  
Die Antworten sind streng vertraulich. Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Unterstützung.

#### I. Persönliche Angaben

- Name
- Alter

#### II. Studium und berufliche Ausbildung

- Was haben Sie studiert?  
(¿Qué estudió?)
- Seit wann geben Sie Seminare im Master-Studiengang, bzw. wie lange haben Sie dort gearbeitet?  
(¿Desde cuándo imparte seminarios en la maestría?)
- Welche Seminare geben Sie, bzw. haben Sie gegeben?  
(¿Qué seminarios imparte?)

#### III. Akademisches Schreiben

- Für mich bedeutet akademisches Schreiben...  
(Para mí la escritura académica significa...)
- Wenn ich jetzt akademische Texte schreibe, fällt es mir schwer...  
(Cuando escribo textos académicos se me dificulta...)
- Wenn meine Studenten vom Master-Studium akademische Texte schreiben, haben sie Schwierigkeiten mit/bei...  
(Cuando mis estudiantes escriben textos académicos se les dificulta...)
- Ich denke, meine StudentInnen können diese Schwierigkeiten angehen, indem sie...  
(Pienso que mis estudiantes pueden resolver esas dificultades si...)
- Bei der Evaluierung der akademischen Texte meiner StudentInnen lege ich den Schwerpunkt auf...  
(Cuando reviso los textos académicos de mis estudiantes evalúo...)
- Nach meiner Einschätzung sind die Master-StudentInnen am Ende des Master-Studiengangs hinsichtlich des akademischen Schreibens in der Lage...  
(Según mi opinión, al terminar la maestría y con respecto a la escritura académica, los estudiantes son capaces de...)
- Voraussichtlich haben sie noch Schwierigkeiten bei...  
(Probablemente todavía tienen problemas con...)

#### IV. Bereitschaft zur Mitarbeit an diesem Forschungsprojekt

(Disposición para participar en esta investigación)

1. Wären Sie zur Mitarbeit als Forschungsobjekt bereit? ja\_\_ nein\_\_  
¿Participaría como sujeto de estudio en esta investigación? sí\_\_ no\_\_

2. Würden Sie an einem Interview teilnehmen? Zwei Sitzungen mit einer Dauer von etwa eineinhalb Stunden? ja\_\_ nein\_\_  
¿Participaría en una entrevista en profundidad? (2 sesiones con una duración aproximada de 1 hora y media cada sesión) sí\_\_ no\_\_

**¡Muchísimas gracias! Vielen, vielen Dank!**

#### **Anexo 4. Pauta de la entrevista en profundidad**

##### **Acciones que se llevaron a cabo al inicio del primer encuentro con los interlocutores:**

###### ➤ **Antes de la entrevista**

- Breve presentación y explicación del propósito de la entrevista.
- Explicación de la confidencialidad y el anonimato de la información recabada.
- Solicitud de permiso para grabar aludiendo a los fines prácticos para obtener los datos y aclaración de que los datos grabados serían utilizados y analizados únicamente para los propósitos de la presente investigación.

###### ➤ **Durante la entrevista**

- Apertura
  - ¿Me puedes platicar un poco sobre ti? ¿A qué te dedicas en la actualidad?
- Introducción al tema
  - Si menciono la palabra escritura académica, ¿qué ideas se te vienen a la mente? ¿Con qué lo relacionas? ¿Algo más?
- Indagación sobre los conocimientos previos a la maestría
  - Antes de iniciar con la etapa de la maestría, me gustaría que me contaras sobre tus estudios de licenciatura y las experiencias de escritura académica que viviste en la licenciatura.
  - ¿Podrías describir cómo influyeron esas experiencias de escritura académica en tus estudios de maestría?
- Indagación sobre las vivencias significativas de escritura durante la maestría
  - Ahora me gustaría abordar la etapa de la maestría: Me gustaría que reflexionaras unos minutos y evocarás experiencias de escritura académica que viviste durante tus estudios de maestría y me describieras por qué fueron tan significativas.

###### ➤ **Cierre**

Bueno, no me queda nada más que agradecer tu disponibilidad para aceptar esta entrevista y preguntarte si es posible un reencuentro para profundizar sobre algunos puntos relacionados con ella.

## **¿SOCIALIZACIÓN O AUTONOMÍA? LA ÉTICA COMO CAMPO DE TENSIONES EN LA RELACIÓN EDUCATIVA Y UN ABORDAJE PARTICULAR DESDE LA DISCAPACIDAD.**

Diego Fonti  
Jimena Echeguía Cudolá<sup>14</sup>

### Introducción

La educación institucionalizada, se ve hoy sometida a múltiples exigencias que exceden las demandas tradicionales del sistema educativo. Esto significa para la ética, un desafío, pues a menudo entran en conflicto, la “socialización”, exigida al sistema, con la autonomía como experiencia central de la ética. Este trabajo aborda dos corrientes relevantes de la ética contemporánea, la ética del discurso y el comunitarismo, para indagar cómo se formula esta tensión. A partir de un análisis de las posibilidades y límites de ambas, el texto propone pensar la noción de autonomía y de reconocimiento, tomando como inicio, las situaciones de marginación fáctica y la perspectiva de las víctimas de los sistemas, como punto de partida el reconocimiento de la propia autonomía subjetiva. En tercer lugar, se indagará el modo en que esta tensión se muestra de un modo significativo en la experiencia educativa de las personas con discapacidad, y el tipo de inclusión y autonomía que el sistema favorece o limita.

### El pensamiento filosófico, la educación y los lugares comunes

No parece desatinado decir, que la educación como institución y sistema social se ve hoy sobrecargada de mandatos de todo tipo, políticos, sociales, familiares, etc. Estas expectativas puestas en la educación, exceden largamente la tarea específica de que quienes se educan logren los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas, y la reconstrucción consciente de cuáles son las condiciones para una vida libre, socialmente vinculada y significativa. En cambio, son expectativas y mandatos que cargan, sobre la relación educativa, otras funciones sociales. Al mismo tiempo, las encuestas muestran la creencia extendida de que la educación es prioritaria para abordar y resolver los actuales problemas que agobian a sociedades, instituciones, familias e individuos. Otra creencia habitual es la necesidad de “ética” y “valores” en los diversos actores sociales. Estos términos se usan de modo poco definido, aludiendo más a un malestar respecto de los sujetos que a una noción específica de los mismos. Subrepticamente, e inconscientemente quizás, se sostiene así todavía la vieja idea socrática: nadie hace lo que está mal de modo consciente, sino que eso que llamamos acciones malas son simplemente acciones guiadas por la ignorancia. Por lo tanto, conocimiento y mejora moral son dos

---

<sup>14</sup> Diego Fonti: Investigador de CONICET (Unidad Asociada de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba), Docente de la Universidad Católica de Córdoba. diegofonti@gmail.com

Jimena Echeguía Cudolá: Docente de la Universidad Católica de Córdoba y de la Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del equipo de investigación “Bioética social y bioeticistas públicos: temáticas emergentes en el campo bioético y modelos alternativos de fundamentación e intervención”, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba. echeguiajimena@hotmail.com

caras de la educación.<sup>15</sup> Dicho de modo positivo, según esta suposición, mayor conocimiento implica crecimiento moral. Esta hipótesis es por lo menos discutible.<sup>16</sup> Al mismo tiempo, parece imprescindible que esa discusión no sea dada sólo por filósofos y filósofas “de oficio”, sino todos aquellos vinculados con la educación.

A pesar de las diversas visiones del mundo que se impusieron desde la filosofía occidental, hay una larga línea que va desde el planteo socrático-platónico hasta las contemporáneas filosofías neoilustradas: la tarea de la educación es lograr una socialización efectiva de quienes conviven en la sociedad. Incluso las posiciones éticas formales y procedimentalistas, que sostienen que la ética no debe ocuparse de concepciones particulares del bien o de la vida buena, sino proponer las condiciones y procedimientos para que las decisiones morales sean legítimas en una sociedad democrática y pluralista, también piensan que esto puede y debe generar una forma habitual de ethos en el que el acuerdo sea finalidad del trato con los demás (Cortina, 2000: 247).

La mayoría de nosotros no negaríamos una meta así. Este lugar común, que atraviesa posiciones filosóficas y pedagógicas, goza de suficiente consenso, incluso entre quienes adoptan respuestas distintas al mismo. Pero una de las tareas del oficio filosófico, del cual la ética es parte, es precisamente, poner en cuestión el lugar común, incluso el más consolidado por el consenso, para preguntarse por sus fundamentos, sus límites y sus posibles superaciones. Como dice el poema de Parménides, se trata de caminar sendas distintas que aquellas trilladas por las opiniones ordinarias de sentido común, con el agregado de la urgencia de esta época, cuyos habitantes somos “extraños morales” (Engelhardt, 1995: 455), o sea que no compartimos muchos presupuestos morales ni decisiones prácticas y sin embargo, buscamos vivir en sociedad buscando una justificación legítima para los criterios básicos de comportamiento.

En la modernidad, el eco de estas palabras significó la tarea de pensar por sí mismo críticamente, sin dirección de otros que pretendan erigirse en tutores (Kant, 1958: 57). Por eso, para pensar críticamente la tarea de “socialización” vía educación, abordaremos esa pregunta desde el desafío formulado por André Gorz, cuando afirma que la tarea fundamental de la educación no es socializar, ni preparar para el mundo del trabajo, ni adquirir hábitos socialmente funcionales. Para Gorz “la relación educativa no es una relación social ni es socializable. Se logra exitosamente solo si el niño o la niña es un ser singular incomparable para la persona que lo/la educa, un ser amado por sí mismo para quien lo/la educa”. Aquí no se trata de una función meramente, sino – y el lenguaje es sorprendente porque suena al mismo tiempo pre y post moderno –, un modo de “relación amorosa que la sociedad mira siempre con sospecha o directamente con hostilidad. Esa función amenaza con hacer a los niños rebeldes por educarlos (e-ducarlos) a hacerse cargo de sus propias existencias como sujetos autónomos, en lugar de inculcar en ellos el derecho de la sociedad de controlarlos” (Gorz, 1999: 68s).

---

<sup>15</sup> Pero vale revisar los argumentos sobre la imposibilidad de enseñar la virtud en Platón, donde Sócrates sostiene que el conocimiento finalmente sólo apunta al conocimiento de sí y a la realización del bien que el alumno ya porta consigo mismo. Así es necesario intentar que el alumno se desprenda de la figura del maestro, que ni es modelo moral ni autoridad sino sólo “partero” de la virtud y el bien que cada uno porta en sí (cf. Protágoras 319 a, Sofista 268 c-d).

<sup>16</sup> Esto es discutible desde nuestra perspectiva contemporánea, aunque quizás no desde la idea del propio Platón, donde conocimiento no es sólo un ejercicio teórico sino la transformación de todo el ser humano. Sucede que esa comprensión de mundo es difícil de sostener hoy, pues la mayoría de nosotros no afirmaríamos la metafísica sobre la que se fundamenta. De todos modos, ya el mundo griego conoció modelos alternativos de ética, como el pragmatismo de los sofistas o la separación entre tipos de virtudes en Aristóteles (las que corresponden a decisiones morales, las que corresponden a conocimientos científicos y las habilidades técnicas) (MacIntyre, 1998, caps. 3-7).



Para Gorz, el tipo de afirmación del otro por la educación, apunta a la autonomía de ese otro y no a su control vía normalización o socialización. Este desafío significa un acicate para volver a preguntarnos por el rol de la ética en la relación educativa. Para ello, indagaremos en primer lugar dos líneas importantes de la ética contemporánea, la ética del discurso y el comunitarismo, para mostrar cómo ambas entienden – de diversos modos – que efectivamente la tarea de la educación es socializar, y la tarea específica de la ética es la de generar, con diversos modelos y justificaciones, un *ethos* socializado. A continuación, se analizarán críticamente estas posiciones, mostrando que la educación significa una condición de crítica que supone una autonomía responsable, esto es, no sólo formalmente capaz de asumir las condiciones de discusión en un ámbito contemporáneo, sino también de reconocer los sectores que sufren ya, modos de exclusión y opresión. De este modo, el reconocimiento se ve resituado en una praxis ya injusta y segregacionista, lo que implica tareas definidas para la ética y opciones morales, que no solo son formales sino materialmente relevantes.

Este desafío, nos conducirá a un análisis general sobre el tipo de ética para una educación emancipatoria, donde la autonomía, el reconocimiento y la responsabilidad, funcionen como conceptos claros y sistemáticamente estructurados no sólo a la hora de resolver dilemas éticos, sino en vistas a la construcción de un *ethos* compartido. Finalmente, el abordaje de las situaciones particulares que vive un colectivo específico, el de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo, será el “lugar” y el “tester de violencia” desde dónde formular esta comprensión de la ética en un caso paradigmático.

El concepto de personas con discapacidad surge de la interacción entre ellas y el entorno que evita o no, su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. De allí su obvia significatividad para la reflexión ética. Y es desde este enfoque “biopsicosocial” que nos posicionaremos a la hora de definir qué entendemos por persona con discapacidad, siendo esta última, la adecuada manera de designación en contraposición a otros términos descalificantes o de connotaciones negativas. La designación: Personas con discapacidad, habilita a poner el énfasis en la persona y no en sus imposibilidades, persona como sujeto de derechos al que se le reconoce y valora sus capacidades e interpreta las necesidades. Las personas con discapacidad son un colectivo emergente que exige respeto, y el lenguaje es uno de los caminos más directos para empezar a mostrárselo.

## Socialización y reconocimiento

*Ética y educación*, un influyente texto de Peters (2015), muestra una tensión central del vínculo de ambas con la “paradoja de la libertad”, un giro tomado de Popper. Su publicación, en 1966, coincide con el momento histórico que algunos investigadores comprenden como el declive de la ética, entendida como educación de la agencia autónoma racional del sujeto, de corte kantiano, y el inicio de otras éticas nacidas del fracaso del proyecto racionalista (Haydon, 2011: 168). Estas éticas pensaban, por un lado, la necesidad de renovar la idea de virtud como hábito operativo socialmente vinculante; por otro lado, aparecieron las éticas del cuidado, como las de Jonas o Levinas, nacidas ante la evidencia de las catástrofes (bélicas, ambientales, tecnológicas) del siglo XX. La clave de la paradoja, es el problema de pensar la libertad como ausencia de

determinaciones externas y como capacidad de agencia según decisiones propias, y las consecuencias de ambos aspectos sobre la vida en común.<sup>17</sup>

Esta supuesta paradoja, remite a la autonomía como eje conductor de la ética moderna, con la idea kantiana de norma surgida de una autonomía y racionalidad “puras”, o sea no manchadas por cálculos de intereses, deseos o miedos, sino inclinadas sólo por el deber hacia la construcción individual y consciente de la norma. La libertad, consiste en pensar autónomamente una norma que al mismo tiempo sea del sujeto y sea válida para todo sujeto racional, en tanto el que la piensa “puede querer” que lo que decide por y para sí pueda ser realizado por todo ser humano (Kant, 1946: 40).

Este tipo de ética formal, que no dice que sea lo bueno, sino cómo pensar lo correcto, tuvo dos críticas básicas. Por un lado, porque postula un sujeto solipsista y libre de intereses o necesidades, que, encerrado en sí mismo formula la norma. Por otro, porque siempre es posible exponer la norma de modo tal, que, con una jugarreta en su formulación, incluso lo violento o cruel, puedan cumplir con las prescripciones formales del procedimiento. Este golpe al racionalismo, junto con los problemas serios del emotivismo moderno, que entiende a la ética como algo finalmente privado y no relacionado con el conocimiento o la argumentación sino sólo con la sensibilidad individual, significaron una seria dificultad para la ética en tanto razonamiento sobre las justificaciones y decisiones moralmente relevantes.

Con la caída de la confianza en las grandes narraciones filosóficas del mundo y sus estructuras de fundamentación de la moral, muchos recurrieron al último refugio del vínculo con otros para conseguir la aquiescencia en temas morales: el emotivismo. Sucede también que la emoción tiene defectos serios para cualquier razonamiento ético: es lábil, manipulable, volátil, inconsistente. Es impactante – piénsese en la fuerza que tienen las películas como disparador de discusiones morales – y fuerte en su motivación, pero a menudo, carece de la estabilidad y constancia necesarias para mantenerse en un curso de acción cuando las circunstancias son contrarias. Y, sin embargo, si se vuelve a pensar en la sensibilidad de un modo amplio, que relaciona ética con estética y permite una comprensión más amplia de la conciencia, entonces es posible pensar desde allí el encuentro con otros/as y nosotros/as mismos/as.

Frente a esta situación, los defensores de la ética del discurso y los denominados comunitaristas, ofrecen una respuesta actualizada. Ambos coinciden, en que socialización y ética tienen vínculos estrechos, al tiempo que defienden con diversos argumentos al Estado liberal moderno. Puede pensarse que, para ambos, el mayor logro de la tarea moral es generar un modo determinado de socialización relacionado con el reconocimiento, y éste a su vez, tiene un vínculo con el conocimiento y la praxis. Sin embargo, es importante indagar cómo se plantea esa socialización en ambas corrientes, sus posibilidades y límites. Ambas consideran que hay un problema con el planteo moderno ilustrado de la moral, que sostenía que la conciencia individual – sea basada en la razón o en la sensibilidad – es la fuente última de autoridad y origen de la norma. Pero ambas disienten en el diagnóstico, la etología y la terapia.

Pensadores como MacIntyre (1998) y Taylor (1997), sostienen, que el talón de Aquiles de la modernidad fue pensar en un sujeto atómico, individual, monológico y separado, sólo capaz de tomar decisiones de modo estratégico e instrumental según los fines de su conveniencia. Para ellos, esto significó la barbarie del siglo XX y el fracaso

---

<sup>17</sup> No es casual que en la misma época los pensadores y pensadoras pusieran en cuestión el modelo hegeliano de respuesta, que sostiene que el dilema no es tal en tanto la libertad se da de modo pleno en un Estado, pues los Estados del s. XX fueron desde el extremo de una identificación absoluta del individuo con los fines estatales, hasta la idea formalista del Estado liberal que sólo puede generar las normas para que las autoconstrucciones subjetivas no colisionen entre sí.

de toda fundamentación “neutral” – o sea no dependiente de una metafísica o religión – de las decisiones morales, lo que lleva a pensar en un fracaso del proyecto moderno. Por su parte, Habermas y Apel, entre otros, sostienen la necesidad de reconstruir el proyecto moderno de fundamentación racional a partir de la reforma de sus desvíos, como, por ejemplo, la idea misma de sujeto atómico y no vinculado, pero manteniendo los criterios fundamentales para una racionalidad y legitimidad en la toma de decisiones. A continuación, se expondrán las principales posiciones de la ética procedimental del discurso, luego las comunitaristas, para finalmente exponer una evaluación.

La ética del discurso propone pensar en tres etapas de la historia de las normas humanas (Habermas, 1996: 186ss, cf. Habermas, 1999, 29ss). En una primera etapa, los humanos obedecemos por motivaciones fundadas carismática o metafísicamente, según la fuerza de la costumbre y creencias culturales. Luego, buscamos un modo racional convencional de originar la norma, basándose en un modo de autonomía por el cual los humanos mismos nos reconocíamos fuente y responsables de la norma. Finalmente, en un estadio superior, hoy podemos indagar las condiciones pragmáticas universales que darían lugar a una norma legítima.

Si el trabajo educativo de la primera etapa, consistía en generar las condiciones de creencia y comprensión del mundo que hicieran aceptable el mandato; y si en la segunda se trataba de proponer un modo de racionalidad libre de intereses y de excepciones, centrado en el pensamiento de ser cada sujeto, origen y responsable universal de la norma; en el presente se trata de reconstruir las condiciones de una comunicación libre, sin coacción, simétrica, que busque el consenso a partir de los intereses más generalizables y con la condición de que los afectados puedan admitir las consecuencias que previsiblemente se derivan de las decisiones. Estas condiciones comunicativas son esencialmente lingüísticas y no requieren de ningún modo de autoridad, sino sólo de atender y respetar las normas del discurso. Estas normas son a priori, en tanto ya las estamos respetando al conversar con otros en búsqueda de acuerdos. Estas normas son irrebasables y su fuerza está en que incluso quienes pretendan refutarlas ya las están cumpliendo (Apel, 1991, 147ss).

Que nadie – mucho menos los filósofos y filósofas – tenga acceso privilegiado a verdades morales, no significa, que modesta pero firmemente, no puedan exigirse condiciones formales mínimas e indispensables, universales, para toda comunicación en busca de acuerdos (Habermas, 1991: 129). Las características de esta formulación procedimental son el cognitivismo (o sea que sí hay un modo de acceso de conocimiento a los juicios morales), la universalidad (o sea que los juicios morales no dependen de la pertenencia a una comunidad determinada) y el formalismo (o sea que más allá de que hablemos de visiones y situaciones concretas, el criterio de decisión es la estructura del modo de argumentar). Todo este planteo lleva a una modesta ética mínima, cuya modestia es su solidez, en tanto no exige más que las condiciones elementales de cualquier comunicación, que nadie negaría sin incurrir en autocontradicción: todos los sujetos capaces de comunicación y acción, podemos participar en la discusión, problematizar e introducir cualquier afirmación, expresar nuestras posiciones, deseos y necesidades, y a nadie puede negársele esta capacidad. Y sólo serán válidas las normas que consigan la aceptación de todos los afectados (Cortina, 2000: 245s).

Pero, para que alguien se preste a una comunicación así, parece necesaria una condición previa y continua, el reconocimiento del otro como persona, o sea sujeto capaz de comunicación. Ciertamente, no son pensadores naifs sobre las dificultades de su propuesta. Por eso Apel ha dividido su ética en parte A, fundamentación y condiciones ideales, y parte B, o sea la posible aplicación en contextos que aún no cumplen esas condiciones (Apel, 1992: 22). Por eso el rol de la educación, junto con otros roles

socializadores como el de la familia, el derecho y la comunidad, constituyen los medios para permitir generar esa forma de ser habituada a la comunicación. Estos roles generan también una cultura del reconocimiento. Honneth (1994), toma el impulso de la teoría de la intersubjetividad de Hegel y su estudio de la lucha por el reconocimiento, para actualizarlo con herramientas de la ética del discurso de modo sistemático, a partir de las relaciones contemporáneas de reconocimiento: amor, derecho, solidaridad. Así reconoce que la “moral”, en la definición kantiana como posición universalista, no puede prescindir de las “eticidades” concretas, las formas de vida y valoraciones culturales que forman a los sujetos en los principios que rigen sus decisiones. Pero estas eticidades, no pueden prescindir de condiciones formales de autorrealización. Por eso, una eticidad postradicional y democrática, implica modos de reconocimiento intersubjetivo más allá de las pertenencias comunitarias y capaz de fundarse en la normatividad que, sin perder la solidaridad comunitaria, esté abierta a otras identidades y pertenencias.

La ética procedimental del discurso, ha sido atacada desde diversos flancos: su pretensión de universalidad fue vista como nueva imposición etnocéntrica, su inclusividad fue caracterizada como ignorante de las violentas discriminaciones y trabas vigentes que no permiten llegar a la mesa de comunicación, etc. El comunitarismo, por su parte, no argumenta la vuelta a una comunidad premoderna, pues su comunidad y contexto son las democracias liberales. Pero sí afirma que sólo la comunidad y su marco lingüístico generan el ethos donde todas estas afirmaciones son comprensibles, comunicables y aceptables.

Para MacIntyre, el problema central de la modernidad es que su eje en la norma – o en el cálculo, en el caso de los utilitaristas – desconoce su deuda con Aristóteles y no ve que finalmente sus propuestas son sólo fragmentos del pensamiento griego sin su coherencia y justificación. Pero la crítica nietzscheana, que supuestamente echó definitivamente por tierra la metafísica griega y sus postulados éticos, finalmente no tiene éxito, porque Nietzsche piensa en un sujeto que hace su propia ley desconociendo el mundo que le rodea y le constituye, o sea sus relaciones y actividades (MacIntyre, 2009: 316). El “self made man” liberal y el superhombre tienen mucho en común en su independencia radical de otros, de la comunidad y de la cultura.

Pero la cultura sigue marcando y es imposible independizarse absolutamente de ella. Taylor (1997, 293ss), encuentra en el romanticismo una fuente de los contemporáneos intentos de comprender el fenómeno moral desde la estructura lingüística comunitaria como configuración de un “mundo”, como posibilidad de valoración de sí y búsqueda de la “autenticidad”, y finalmente como fuente y condición básica de reconocimiento. Las antiguas jerarquías sociales, colapsan con la modernidad, y el modo que ésta tiene de fundar las relaciones y justificar decisiones con una razón universal, vacía e igualadora, desconoce las fuentes identitarias y su rol en la moral. Por eso hay que reconocer, cómo los “otros significativos”, marcan de modo fuerte nuestras ideas sobre nosotros mismos, los demás y el deber.

También sostiene Taylor que no hay incongruencias entre las actuales demandas de reconocimiento de diferencia y de unicidad personal y la fuente comunitaria del reconocimiento. La idea de dignidad universal, genera al mismo tiempo la demanda de reconocimiento de diferencia; la igualdad de ciudadanía de todos no elimina sus particularidades (Taylor, 1997: 305). Kant exigía eliminar las excepciones, en cambio Taylor, insiste en la necesidad de mantener al mismo tiempo la dignidad e igualdad de toda persona y el reconocimiento de cada particularidad. En todo caso, la pregunta es; ¿cómo sostener en este contexto, algo del criterio rousseauiano de que la comunidad debe poseer un propósito común compacto? Taylor (1997: 318), muestra cómo la adhesión a ciertas metas colectivas nacionales podría considerarse discriminatoria. El

caso que propone son las decisiones lingüísticas en Canadá, pero podríamos pensar otras más cercanas, como la imposición o no de un léxico y normas comunes y universalmente aceptadas en nuestras escuelas. ¿Son imposiciones violentas o, por el contrario, condiciones de no discriminación y viabilidad comunicativa?

Para Taylor, la unidad de comprensión común de la sociedad, no implica abandonar la idea liberal de poder tomar decisiones sobre sí – el propio cuerpo, la religión, la sexualidad, etc. – porque sí incluye el compromiso de tratarnos de modo tal, que se respete la equidad, la igualdad legal y la dignidad de otros (Taylor, 1997: 320). Esas decisiones implican valorarse en las propias particularidades. Esto no es una afirmación teórica, pues Taylor demuestra con su referencia a Fanon, que efectivamente ha habido una imposición de comprensiones del mundo y de valoración de los demás. Hay una importante tarea en la valoración de otros, sus culturas y sus desafíos a nuestras propias comprensiones. Por eso, afirma que “el principal escenario de este debate es el mundo de la educación”, donde estas demandas se formulan, toman y rechazan categorías, se exponen a la crítica. Este es el lugar para romper con las imágenes degradantes y permitir una integración a la vida social.

Este aporte es valioso para la discusión. La pregunta es: ¿cómo se integran esos otros relatos axiológicos, y cómo se reconocen situaciones para las cuales la propia cultura no está capacitada (por su lenguaje, costumbres, instituciones)? Y finalmente ¿cómo lograr que estas sensibilidades, incorporaciones y superaciones conceptuales, logren incidir en el sistema educativo? Un problema serio de las éticas comunitaristas, es que la fuerza de la comunidad parece imponerse sobre la razón crítica autónoma. Si las éticas neo-racionalistas, como la ética del discurso, confían demasiado en la razón, parece que las comunitaristas confían demasiado poco. Y ambas, no atienden la fuerza pragmática y argumentativa que tienen las condiciones de violencia estructural, las injusticias y discriminaciones y sus efectos sobre el reconocimiento (o su falta). Es verdad que Habermas considera que la sensibilidad ante la falta, tiene la característica de conocimiento moral (Habermas, 1996: 66), y que Taylor recurre a Rousseau para señalar, que cuando las sociedades son injustas es que la gente abandona el ideal de igualdad y desea una estima preferencial (Taylor, 1997: 302). Pero no termina de verse cómo, esa injusticia motivacional y cognitivamente relevante, puede operar para torcer pacíficamente los consensos establecidos, que a menudo son injustos y preservan el statu quo.

Un problema de ambas posiciones, es que no dimensionan la relación dialéctica de conflicto, presente en sociedades donde la injusticia y la opresión son parte constitutiva de los poderes vigentes. Esto es, los propios poderes, que insisten en la necesidad de socialización de los ciudadanos y ciudadanas, son aquellos que pretenden normalizarles y quitarles su fuerza de resistencia a las injusticias estructurales. La neutralización del conflicto y la aceptación de la norma – incluso lograda pacíficamente y sin coacciones aparentes – no siempre se debe a que se haya atendido el bien común o la perspectiva de los que han sido víctimas de los poderes fácticos. De allí que esto implicaría un modo de pérdida de autonomía de los sujetos, así como la pérdida del vínculo fundante respecto del otro, es decir, la responsabilidad hacia el llamado del otro y la fuerza crítica del mismo.

### Autonomía y responsabilidad

La “paradoja de la libertad”, parecía ponernos en situación de que a mayor libertad menor posibilidad de ejercicio de la misma, pues los modos incondicionados de su ejercicio llevarían a la imposibilidad misma de vivir con otros. Las soluciones agustiniana

o hegeliana, (ambas consistentes en poner la libertad personal en un orden mayor que fuera su “verdadero” sentido, sea teológico o estatal) no son ya convincentes. Si bien, Kant propone que la razón sea el motor de la buena voluntad autónoma, y que un reaseguro “racional” evite a esa autonomía afectar dañinamente a los demás, (el principio de universalizar la propia máxima y ver cómo funciona si todos la realizaran), en su *Pedagogía* sostiene que el ser humano es lo que la educación haga de él, y que por tanto, el proceso educativo es poner “bajo reglas” a la naturaleza, o sea un proceso de cultivar, civilizar, disciplinar y moralizar (Kant, 1964: 706). Ciertamente, esto no es para Kant eliminar la autonomía y la “mayoría de edad”, sino configurar, como dice en su carta a Markus Herz, “un sentimiento moral” que mueva los juicios y acciones. Para ello la fuerza de la razón es insuficiente. Parece necesario habitar la paradoja de la libertad y encontrar cómo volverla activa.

¿Cómo hacer para conseguir la autonomía por la educación, a la que Gorz desafiaba, y evitar que ésta se convierta en un simple mecanismo socializador? Las respuestas de la ética del discurso y los comunitaristas son ciertamente seductoras. Para la primera, se trata de razonar con los otros y descubrir que quienes se comunican, ya están reconociendo y cumpliendo siempre normas, cuando aceptan hacer de su comunicación, un diálogo en busca de consenso, sin coacciones, con acuerdos con los que todos los afectados puedan vivir, donde todos expresen sus posiciones y las posiciones de los futuros también estén representadas. Para los segundos se trata de indagar las virtudes que permiten a alguien asumir los valores colectivos de una comunidad, pues nadie genera solo su código sino en un contexto situado. Así, ambas concluyen en la valiosa idea del reconocimiento. Pero, para la perspectiva situada en la periferia de los centros de decisión, en los colectivos y subjetividades que son víctimas de situaciones agraviantes, parece necesario hacer un giro más en la reflexión. Sucede que en estos sujetos no se ha vivido el “amor” que Gorz mencionaba, entendido como afirmación de la unicidad irremplazable y valiosa de cada uno o cada una, y, por lo tanto, difícilmente puedan ingresar al diálogo aludido o puedan considerarse a sí mismos valiosos en un contexto cultural que les excluye.

No se puede – no se debe – ofrecer, en los ámbitos educativos, como respuesta única lo que haya sostenido una escuela filosófica en particular, pues sólo se enriquece la reflexión de los sujetos y se permite su autonomía ofreciendo diversas posiciones, sus posibilidades y límites. Esto es valioso, pero hay tareas previas y posteriores que parecen indispensables. Ante todo, el reconocimiento incluye la deconstrucción – crítica y valoración – del ámbito cultural, político y social en que se encuentran inmersos quienes se relacionan. La tarea hermenéutica de comprender, no puede separarse de la tarea crítica. Es verdad que cada cultura porta “creencias premorales” (Habermas, 1996: 96), que son el magma desde el cual pueden surgir sujetos autónomos, críticos y responsables de sus decisiones (o no).

No parece suficiente, basarse sólo en la corrección de las acciones y normas, sino que hace falta ver a nivel material las circunstancias en que la vida de sujetos, comunidades y territorios, en todas sus dimensiones, está siendo cercenada o violentada. Y luego de la reflexión ética, es preciso ver cómo las diversas escuelas, contribuyen o no al reconocimiento, valoración y capacidad de decisión y agencia de los sujetos y sus colectivos.

Así, la autonomía adquiere un primer momento de conciencia, la “concientización” que acuñó Freire y que Dussel (1998: 411) reelaboró fecundamente para la ética. La valoración propia incluye negar aquellos juicios y comprensiones que negaban o minusvaloraban al sujeto; además reconoce sus potencialidades y lo que es valioso en su cultura, en tanto contribuye, a que ese sujeto y su comunidad puedan

desarrollar sus potencialidades en relación con otras comunidades y sus ecosistemas. Pero no es sólo un resultado de la conciencia racional, sino que incluye la conciencia estética y vital de sus culturas. Todo esto implica reconocer, en qué sentido las víctimas han sido victimizadas, y contribuir a que asuman autónomamente la construcción de su validez antihegemónica.

La autonomía, no es meramente el resultado de una socialización exitosamente lograda, donde las capacidades individuales se integran en el orden reproductivo de la sociedad. También puede ser el despliegue de la potencia crítica, que incluye esencialmente el cuidado por lo descuidado y la responsabilidad por lo que no ha sido atendido.

Por último, la autonomía no excluye, sino que demanda la reciprocidad, pues en la comprensión moderna del mundo, no es ya admisible la autonomía del soberano. En todo caso, la mayor igualdad en la reciprocidad puede demandar la discriminación positiva, el contrapeso que reajuste situaciones en que las posibilidades de personas o grupos han sido limitadas por el contexto o sus condiciones biológicas, psicológicas o culturales.

Ciertamente, es difícil sostener esta tensión entre el mayor despliegue autónomo de las propias potencialidades, la responsabilidad respecto de otros, y la necesaria reciprocidad, todo esto junto a la necesidad de contrabalancear las inequidades, injusticias y violencias. Se trata al mismo tiempo, de posibilitar la máxima autenticidad de cada sujeto y de la vida en común. Se podría pensar, pragmáticamente, que estas decisiones son una respuesta más sofisticada que la mera socialización, pero al mismo desafío de comportamientos asociales de ciudadanos y ciudadanas, que son especialmente impactantes cuando se manifiestan en menores o adolescentes. Pero es más que un cálculo práctico. Según Ricoeur (2006: 195ss) la cuestión del reconocimiento, es la respuesta de Hegel a Hobbes: no se trata de que hay que reconocer a otros sólo para que no nos maten, sino un modo de reconocer, al mismo tiempo, lo que tenemos en común y lo que nos separa de otros; de reconocer lo que cada uno o cada una porta de valioso y de lo que los demás dependemos para una comunidad más lograda; permitiendo así el respeto de lo que nos hace únicos y el cuidado de lo que nos iguala.

### La discapacidad como lugar ético

Más que un parecido de familia o una afinidad electiva, la relación que puede verse entre el Otro que irrumpe en la relación educativa y la persona con discapacidad es la de una sinécdoque. O sea, una parte, un grupo quizás minoritario al interior del universo de las relaciones educativas, permite ver cómo esa relación “trastorna” las relaciones sociales en su conjunto. La reflexión ética sobre las relaciones que ese colectivo o subconjunto de la sociedad evidencia, son los problemas morales de la sociedad toda. Stiker (2001: 73) lo formula así: las personas con discapacidad, requieren al mismo tiempo, del reconocimiento más amplio de su singularidad y al mismo tiempo la acción más fuerte para su inclusión. En ellas, se ve la paradoja de la excepción: la discriminación compensatoria puede ser una forma de integración y al mismo tiempo sostener un régimen de exclusión. Los intentos modernos de superar las exclusiones o pasajes de “umbrales” separatorios, característicos de sociedades premodernas, no han logrado superar su régimen estigmatizado ni su apartamiento. Además, subsiste el riesgo de que la reivindicación de una particularidad, conlleve la idea de la imposibilidad de comunicación o de reconocimiento de lo común (Stiker, 2001: 85). Por centrar en sí todas estas discusiones, la discapacidad es un “lugar ético” por antonomasia.

La idea de “lugar ético”, se puede usar analógicamente a la de los “lugares teológicos”. Se llamó así en el s. XVI, a las fuentes argumentativas que justificaban la

teología, mientras que la teología contemporánea los entendió como los espacios sociales e históricos, que de modo privilegiado, manifestaban la praxis de creencia, compromiso y su intelección -fundamentalmente el mundo de los pobres y oprimidos- (Cano, 2006; Ellacuría, 2000). No es este un texto teológico ni el lugar para indagar los matices, sino que basta con decir que hay “lugares” que son fuente autoritativa y demanda de responsabilidad ética, donde se manifiestan los sufrimientos y contradicciones de las sociedades, que obligan a la reflexión ética y a la decisión moral. En este sentido, en el caso de la reflexión ética sobre la educación, el “lugar” de la discapacidad, tiene un rol privilegiado al evidenciar estructuras que en otros sujetos o colectivos pueden ser mucho más subrepticias, y al imponer mecanismos de la ética para su abordaje.

La evolución del concepto de discapacidad y el de persona con discapacidad, es reflejo de estos mecanismos y de cómo las personas con discapacidad van asumiendo roles cada vez más activos en la búsqueda del reconocimiento. Fueron modos de romper con la validez hegemónica naturalizada sobre el sentido de lo “normal”, sus prerrogativas y roles, y de generar una valoración de modelos alternativos valiosos de expresión. Dijimos que, desde una mirada biopsicosocial, la discapacidad se define como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona. Desde este enfoque, *discapacidad*, es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias, son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad, es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud –CIF- OMS, 2002).

El *Informe mundial sobre la discapacidad* de la OMS, nos indica que las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, académicos, una menor participación económica y tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad, lo cual se debe en parte, a la falta de acceso que encuentran a los servicios de salud, educación, empleo, etc. Por otro lado y como intento de cambiar estos escenarios, encontramos acciones como La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, integrada entre otros, por las mismas personas con discapacidad, que busca la formulación de políticas y programas innovadores que mejoren las vidas de las personas con discapacidad y cambien la forma como son vistas y tratadas en sus sociedades. En este sentido, el ámbito educativo es particularmente desafiante para una praxis de crítica y transformación de los conceptos, dispositivos y sistemas que permitan la realización de la autonomía de esas personas.

Esta Convención, sostiene que a las personas con discapacidad se les niegan a menudo oportunidades de trabajo, escolarización y plena participación en la sociedad, lo cual constituye un obstáculo a su prosperidad y bienestar. En vez de considerar la discapacidad como un problema médico, caritativo o de dependencia, la Convención, pretende que sea entendida en todo el mundo como un problema de derechos humanos. Este planteo abarca muchos aspectos en los que pueden surgir obstáculos, tales como el acceso físico a los edificios, calles y transportes o el acceso a la información. Asimismo, trata de reducir la estigmatización y discriminación, que se encuentran a menudo entre los motivos por los que las personas con discapacidad se ven excluidas de la educación, el empleo, la salud y otros servicios (cf. <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>).



Las personas con discapacidad, incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales. Si bien según el tipo de discapacidad que presenten, serán las posibles barreras a encontrar en su intercambio con el medio, lo cierto es que el denominador común suelen ser las dificultades en la comunicación, ya sea en la comunicación comprensiva, expresiva o ambas.

Centrándonos, específicamente en las personas con discapacidad que encuentran obstáculos a la hora de desarrollar un sistema adecuado de comunicación de intercambio con el medio, diremos que será preciso facilitar los recursos que les permitan lograr este intercambio. Es aquí donde los modos alternativos de comunicación, adquieren un rol significativo en esta construcción, y significan una ampliación y resignificación real de los modelos comunicativos expuestos en las doctrinas éticas revisadas, mediante la reubicación del análisis ético en las situaciones concretas de marginación. Los avances en la conquista de los derechos de las personas con discapacidad, exigen el compromiso de todos quienes formamos parte de la sociedad, a través de un trabajo responsable y comprometido que permita que se superen los obstáculos desde una reflexión ética.

Sucede que el ser humano no nace social, sino que deviene con la oportunidad de entrar en contacto y comunicarse. Conocidos son los casos de niños, que, siendo aislados en sus primeros años de vida, han mostrado significativos retrasos madurativos, siéndoles imposibles adquirir un lenguaje o hábitos sociales. El núcleo familiar y la estructura cultural, permitirán al niño adquirir las habilidades básicas para poder ir, poco a poco, desenvolviéndose en la sociedad según los patrones vividos. El lenguaje, es el mecanismo de la comunicación simbólica, permite señalar a los otros y así mismo las significaciones de las cosas, según lo cual cada uno puede prever los cursos de acción más adecuados y evaluar los resultados. El lenguaje, también es la apertura de un mundo particular, con sus cargas simbólicas y axiológicas. Así, el lenguaje es uno de los puntos de partida del reconocimiento y su uso eficiente – en sentido amplio y abarcativo – es un punto de partida clave para la autonomía.

Se trata de pensar cómo la estructura social, permite o no, que esas personas con determinada discapacidad ingresen a la sociedad, no de un modo mecanicista o automático, sino valorando su diferencia, incentivando sus posibilidades, mediando sus limitaciones, y consiguiendo que la igualdad constitutiva sea reconocida. La palabra clave es inclusión. Resulta fundamental en primera instancia conceptualizar qué entendemos por *inclusión educativa* y cuál es la diferencia conceptual que existe con la *integración escolar*. La UNESCO define la *educación inclusiva* como: “Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación para Todos. El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien, ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos, por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría” (cit. en Guijarro, 2008: 7).

Las personas que transitan un proceso de integración, tienen que adaptarse a la escolarización disponible, mientras que, bajo el paradigma de la inclusión, se considera la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad según las necesidades de aprendizaje del alumnado. Desde esta perspectiva,

no es el alumno quien debe adaptarse a la escuela y su propuesta, sino que es el sistema educativo el que debe ajustarse a los requerimientos del mismo. De aquí que “el elemento clave en la inclusión no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno” (Guijarro, 2008: 7-8)

La inclusión de personas con discapacidad en el sistema de educación común, es un desafío actual avalado por un marco legal pertinente.<sup>18</sup> La *inclusión* implica una propuesta superadora a la integración, puesto que, la finalidad de la primera es más amplia. Mientras que la integración, asegura el derecho de las personas con discapacidad a educarse en escuelas comunes, la inclusión aspira a lograr una educación de calidad para toda la población, prestando especial atención a aquellos que, por diferentes motivos, se encuentran fuera o corren riesgo de estarlo.

La aplicación de las normativas internacionales, nacionales y provinciales, evidencian notables dificultades para una verdadera inclusión educativa. Los motivos son muchos, pero Perazza (2008), manifiesta, que lo principal a considerar, es que en la conformación del sistema educativo no se tuvo en cuenta las mismas necesidades y demandas actuales. Afirma que, en su origen, el sistema educativo se constituyó con los fines de lograr la inclusión nacional, pero desoyendo las realidades de los diversos grupos de inmigrantes. No se contempló lo diverso, por lo contrario, se buscó establecer un orden homogeneizador. De aquí, que la autora habla de la necesidad de un estado que incorpore las tensiones presentes en la gestión pública y la necesidad de múltiples modos de gestión que sea capaz de dirigir cambios significativos. En términos de la reflexión ética, el eje no estuvo centrado en desarrollar una autonomía subjetiva, que demanda reconocimiento y a la que se responsabiliza recíprocamente por el mismo, sino en homogeneizar ciudadanos para el cumplimiento efectivo y sin conflicto de roles sociales.

Por eso, al hablar de educación justa, Perazza menciona que la masividad no la garantiza, pues estas políticas deben estar acompañadas de la reflexión sobre cómo, qué y cuánto se distribuye y por sobre todas las cosas, advertir sobre la presencia y diversidad de los sujetos sociales y sus derechos. Es dar lugar, a nuevos modos de enseñanza, sustentada en la afirmación acerca de las capacidades y posibilidades que tienen todos los niños y niñas para realizar múltiples y variados aprendizajes. Habrá que tener en cuenta, que la estructura de nuestra sociedad actual, tiende hacia la heterogeneidad impactando en el sistema educativo. En este contexto, reafirma la necesidad de recuperar la centralidad del estado en la definición y puesta en marcha de la política pública educativa que promueva formatos escolares múltiples.

Ahora bien, ¿cómo dar cuenta y hacer lugar a esos formatos escolares múltiples, en vista de la autonomización corresponsable de los sujetos? Es importante notar que, en las corrientes éticas aludidas, la comunicación sea esencial, ya sea porque es el ámbito cultural fundamental que consolida visiones del mundo y de lo moral, ya sea porque es el medio para lograr un consenso. Finalmente, también es la comunicación lo que permite exponer las situaciones de sufrimiento, segregación o violencia. Entonces, la capacidad comunicativa tiene un rol central en el ejercicio de la autonomía, que se proyecta claramente a otros aspectos (motores, perceptivos, laborales, etc.). A menudo sucede, que, en las prácticas profesionales, se llevan

---

<sup>18</sup> Es preciso indagar los resultados de la aplicación de la resolución ministerial de la Provincia de Córdoba N° 667/11 la cual expone en su Art. 2: El estado provincial garantizará el proceso de integración en el ámbito de la escuela común, de los alumnos que presenten necesidades educativas derivadas de la discapacidad, sea con carácter permanente o temporal, a cuyos fines disminuirá y/o eliminará toda barrera física, ambiental y de organización institucional que impida o entorpezca el mismo. (Res. 667/11 p.2)

adelante Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y se observa que la utilización de los mismos tiene efectos sumamente positivos en la vida de los sujetos, mejorando su conducta y habilidad comunicativa. Pero estas estrategias no siempre son llevadas al sistema educativo.

En el área de la educación, se dan frecuentes debates en torno a cuáles son los aspectos que debemos considerar a la hora de trabajar con un niño o una niña con discapacidad, en vistas a su desarrollo integral de calidad. Aunque muchas de estas discusiones parten desde la Educación Especial, si anhelamos una mirada inclusiva se debe partir de discusiones y toma de decisiones que involucren a todos los implicados en el proceso educativo, más aun si consideramos a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como interactivas. Estas se definen como las ayudas pedagógicas que se le proveen a un alumno en su escolaridad para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades. Las mismas tienen carácter interactivo, ya que estas no se derivan de la problemática del sujeto, sino también de las características del entorno en el que se desempeña. Por lo tanto, las NEE de una persona, variarán de un contexto a otro, según los recursos y estrategias con los que cuente el entorno. Es decir que, su carácter relativo, implica que estas dificultades en el alumno no son definitivas, puesto que dependen de las particularidades del mismo en un momento y contexto determinado. De aquí que la Educación Especial, no es una forma de educación para un tipo de alumnos, sino un conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que este pueda dar respuesta adecuada a las necesidades que presenta un alumno (Giné i Giné, 1996).

De ahí también, que la reflexión ética y su relación con el mundo de la educación, entonces, no signifique el entrenamiento o la domesticación de las personas, su “coaching ontológico”, sino el reconocimiento de sus particularidades (capacidades, necesidades, comprensiones de mundo, etc.) y el ejercicio de acciones destinadas a permitir a esos sujetos incrementar sus posibilidades de autonomía, con un fuerte eje en los aspectos comunicativos. En este sentido, el modo en que la sociedad trabaje con las personas con discapacidad será el “tester de violencia” que indique la calidad de nuestro reconocimiento del otro.

## Referencias

- Apel, K.-O. (1991) *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós, Barcelona.
- Apel, K.-O.; Dussel, E.; Forno B., R. (1992) *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, Siglo XXI, México.
- Cano, M. (2006) *De locis theologicis*, Madrid: BAC, 2006.
- Cortina, A. (2000) *Ética sin moral*, Tecnos, Madrid.
- Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, Madrid.
- Ellacuría, I. (2000) “Los pobres, ‘lugar teológico’ en América Latina”, en *Escritos Teológicos I*. San Salvador: UCA, 2000, 139-161.
- Engelhardt, H.T. (1995) *Los fundamentos de la bioética*, Paidós, Barcelona.
- Giné i Giné, C. (1996) “Introducción” y “Las necesidades educativas especiales: implicaciones para la evaluación y para la educación”, en *La evaluación psicopedagógica: Un modelo interactivo y centrado en el currículo*, Primer congreso iberoamericano de educación especial, Universitat Oberta de Catalunya.
- Gorz, A. (1999) *Reclaiming Work beyond the Wage-Based Society*, Polity Press-Blackwell, Malden.
- Guijarro, B. R. (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión centro internacional de conferencias, Ginebra.

- Habermas, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós, Barcelona.
- Habermas, J. (1996) *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.
- Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro*, Paidós, Barcelona.
- Haydon, G. (2011) "Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education", S. E. Cuypers, C. Martin, *Reading R. S. Peters Today*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- Honneth, A. (1992) *Kampf um Anerkennung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Kant, I. (1960) *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Werke 6, Insel, Frankfurt a.M.
- Kant, I. (1946) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Espasa-Calpe, Buenos Aires.
- Kant, I. (1958) *Filosofía de la historia*, Nova, Buenos Aires.
- MacIntyre, A. (1998) *Historia de la ética*, Paidós, Barcelona.
- MacIntyre, A. (2009) *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona.
- Peters, R.S. (2015) *Ethics and Education*, Routledge, London.
- Perazza, R. (2008) *Pensar en lo Público. Notas sobre la educación y el Estado*, Aique, Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (2006) *Caminos del reconocimiento*, FCE, México.
- Stiker, H.-J. (2001) "Cuando las personas discapacitadas trastornan las políticas sociales", *Nombres. Revista de filosofía*, XI, 16, 73-110.
- Taylor, Ch. (1997) *Argumentos filosóficos*, Paidós, Barcelona.

# **PEDAGOGÍA SOCIAL AMBIENTAL Y CURRÍCULO EN COLOMBIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS**

José Duván Marín Gallego (Ph.D)<sup>19</sup>  
Claudia Vélez de la Calle (Ph.D)<sup>20</sup>

## Introducción

Colombia, se encuentra en una posición geográfica estratégica por su ubicación en la esquina noroccidental de América del Sur, en la zona tórrida, sobre la línea equinoccial. Tiene una extensión de 1.141.748 Km<sup>2</sup>.; en tamaño ocupa el 4° lugar entre los países de Suramérica; está rodeada por dos océanos, al occidente por el Pacífico y al norte por el Atlántico. Por su ubicación geográfica y por las tres cordilleras que atraviesan el territorio de sur a norte, goza de una variedad de climas y de recursos naturales, pero al mismo tiempo, la convierten en una de las regiones más vulnerables y sensibles del planeta, situación que se agrava por los cambios climáticos, el calentamiento global, el influjo y la mano depredadora del ser humano que no tiene consciencia del cuidado y la preservación de su eco-sistema. Posee una población de aproximadamente 49.000.000 de habitantes.

De esta situación, se desprende la necesidad de desarrollar e implementar estrategias educativas y pedagógicas de tipo social que refuercen los sistemas curriculares escolarizados que han dado pocos resultados y que asuman, como fin principal, el compromiso de diseñar una pedagogía social ambiental que conduzca a crear conciencia, a formar y a capacitar a la población en relación con los problemas ecológicos, la conservación, protección y mejora del Medio Ambiente, en beneficio de una mejor calidad de vida para cada ciudadano, como un derecho fundamental de la persona y como un legado para las generaciones futuras.

La situación problemática y urgente del eco-sistema lleva a las preguntas: ¿Qué políticas desarrolla el Estado y qué normas jurídicas se han expedido para proteger los recursos naturales? ¿Cuáles son las prácticas más comunes que, consciente o inconscientemente, se realizan por la población colombiana que tienden a deteriorar y dañar el eco-sistema? ¿Qué está haciendo la educación; qué sistemas pedagógicos y curriculares se están implementando y cómo pueden contribuir a defender, proteger y preservar la riqueza natural del país?

Desde este contexto, se desarrolló esta investigación sobre Pedagogía Social Ambiental y Currículo en Colombia desde la perspectiva de los derechos.

---

<sup>19</sup> José Duván Marín Gallego, es Doctor en Educación, con estudios posdoctorales en Narrativa y Ciencia. Docente investigador del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá (Colombia). Correo: [joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co](mailto:joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co)

<sup>20</sup> Claudia Vélez de la Calle, es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con estudios posdoctorales en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Docente-investigadora del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá (Colombia). Correo: [claudiavelez@ustadistancia.edu.co](mailto:claudiavelez@ustadistancia.edu.co)

## Preliminares conceptuales del problema de investigación

Una forma de configurar el concepto de la educación ambiental en Colombia, a nivel, primero de lo pedagógico y luego de lo curricular en la perspectiva de los derechos, depende de los siguientes supuestos:

En primer lugar, la pedagogía, frente a los encargos sociales de formar educativamente para el cuidado y preservación del medio ambiente, necesita precisar las condiciones en las que emergen los conceptos para una propuesta de pedagogía social ambiental, desde el sustento de las prácticas educativas comunitarias que en el país se han realizado sobre este tema.

En segundo lugar, por la falta de unidad en los discursos y en las prácticas específicamente pedagógicas y curriculares que definan la Pedagogía Social Ambiental, la propuesta de esta investigación, es la de facilitar su identificación, a partir de las prácticas y saberes de carácter socioeducativo ambientalistas en Colombia, para determinar, a través de la reflexión pedagógica, su estatuto conceptual y sus contenidos curriculares.

La investigación aborda, entonces, los fundamentos conceptuales de la Pedagogía Social Ambiental, intentando su identificación con las políticas estatales, los saberes, las prácticas y experiencias de carácter socioeducativo ambientales y, mediante una reflexión pedagógica, determinar su estatuto conceptual y sus contenidos curriculares.

## El problema

La educación permanente y la educación social, como tendencias que requieren escenarios más amplios que los de la escolaridad formal, se hacen mucho más evidentes en estos fenómenos de pensamiento educativo hegemónico y masivo. La educación formal y la educación para el trabajo (no formal), vinculadas con la educación informal, se presentan como tarea urgente para el desarrollo del país, en sintonía con las presiones de las multinacionales que requieren contextos viables para la inversión extranjera en estos países, mal llamados “tercermundistas”, en donde lo ambiental es un valor de negociación en las balanzas de pago de todos los gobiernos nacionales, según el esquema actual de la globalización.

El apoyo de las políticas educativas ambientales, llamadas de equidad y de mercados justos, en un esquema de Desarrollo Humano, se explican por el agotamiento del modelo de desarrollo capitalista nacionalizado y por la necesidad de abrir las fronteras para poner a circular el capital extranjero sin límites, pese a que ya está demostrado que los recursos naturales tienen un límite en el contexto planetario y ambientalista.

Existe, además, un distanciamiento entre la teoría y la práctica, especialmente en los discursos ambientalistas y las políticas del Estado. En un texto publicado por la Universidad de los Andes, titulado *Hacia la insostenibilidad ambiental. Un Balance de la Política Ambiental en Colombia 2002-2006* (2007), se afirma que es significativo el que en el discurso parece que hay una evolución en la construcción de lo ambiental como concepto y ordenamiento jurídico, pero no lo es tanto en el sentido de los hechos que lo acompañan para su justa legitimidad y realización.

Uno de los problemas más apremiantes en relación con el medio ambiente, se manifiesta en el conjunto de prácticas negativas que se han instalado en todo el país y que atentan contra el medio, como las principales causas del deterioro, la contaminación, la destrucción y el saqueo de los recursos, en detrimento de la calidad de vida.

En un documento sobre *Evaluaciones del desempeño ambiental Colombia 2014*, publicado por la OCDE, la CEPAL y las Naciones Unidas, que tenía por finalidad invitar a Colombia a ser miembro de ese primer organismo, se dice que, aunque Colombia es considerada el segundo país más rico y variado en ecosistemas y en biodiversidad de América Latina y uno de los más ricos en disponibilidad de agua, con la mitad de su territorio cubierto de bosques,

sin embargo los problemas relacionados con el ecosistema son muchos y de diversas características, lo que contribuye a hacer que el país sea cada vez más vulnerable a los cambios climáticos y al aumento de los fenómenos meteorológicos extremos, como las lluvias, los intensos y prolongados calores, efectos del fenómeno de El Niño/a. Entre las causas la OCDE (2014) señala las siguientes:

Las industrias extractivas, la ganadería extensiva, el tráfico vial y la urbanización se traducen en grandes presiones sobre la diversidad biológica y los ecosistemas. A su vez, el conflicto armado interno ha socavado el imperio de la ley, exacerbado una serie de presiones ambientales (principalmente como resultado de la minería ilegal, los cultivos ilícitos para la producción de drogas y la deforestación) y restringido tanto el acceso a las áreas protegidas como a la gestión de los recursos naturales (p. 13).

Por otra parte, existen factores infraestructurales que contribuyen al desarrollo de las problemáticas ambientalistas, relacionadas con aspectos estructurales de la cultura, la educación y las prácticas que determinan el contexto en el que ocurre la interacción de los individuos con el medio ambiente. La OCDE, hace un análisis de los cinco recursos más importantes para la vida y el bienestar de todos los seres del planeta, con sus respectivas prácticas perjudiciales más comunes, los impactos causados y las recomendaciones, tanto de la misma OCDE, como de ONG y otras investigaciones particulares. Estos cinco recursos son: el agua, el aire y la atmósfera, los bosques, la fauna y flora y los recursos mineros.

La intención, a través de esta investigación es, por lo tanto, construir una nueva narrativa sobre lo socioeducativo ambiental en el país y en la región de América Latina y el Caribe que, al analizar la forma como se concibe el problema, es claro que al sistematizar la teoría particular de la Pedagogía Social Ambiental se resignifica un *continuum* de saberes vinculados con las prácticas, como un movimiento social de tejido comunitario que, a la vez que articula, sirve de síntesis, consustancialidad y continuidad de lo que ha venido sucediendo con antelación en la educación ambiental y que se necesita recuperar y condensar por las instituciones educativas, como campo de enseñabilidad e indagación en estos casi 20 años de gestación de una nueva era.

En Colombia, la política de educación ambiental está liderada por los Ministerios de Educación y de Ambiente y Desarrollo Sostenible que, desde 1994, han trabajado para establecer lineamientos, normas, guías y trabajos con actores, entre otras estrategias, para alinear estos conceptos.

Para aplicar el trabajo, en lo político, el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Ministerio de Educación Nacional, proponen una serie de herramientas que se enmarcan en cada uno de los tipos de educación: educación formal, educación para el trabajo y desarrollo humano (educación no formal) y educación informal. Algunas de estas herramientas son, entre otras:

- *Educación Formal*: Proyecto Ambiental Escolar (PRAE); Proyecto Ambiental Universitario (PRAU).
- *Educación para el Trabajo*: Comité Interinstitucional de Educación Ambiental (CIDEA), Procesos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA), Programa de Promotoría Ambiental Comunitaria (PAC), Programa conjunto con las Fuerzas Militares, Gestión del Riesgo y Fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental (SINA).
- *Educación Informal*: “Se considera educación informal todo lo espontáneamente adquirido, proveniente de personas y entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Ley 115 de 1994, art. 43).

## Pregunta problematizadora y objetivo

¿Qué lineamientos básicos determinan la Educación Social Ambiental en Colombia, desde la perspectiva de las políticas públicas, los derechos, la sistematización de experiencias y prácticas sociales que sirvan de fundamentos para una pedagogía del Medio Ambiente y el desarrollo de currículos aplicables en diferentes escenarios educativos?

El objetivo consiste entonces en identificar los fundamentos de la Educación Social Ambiental en Colombia, desde la perspectiva de las políticas públicas y los derechos, sistematizando prácticas y teorías, para el desarrollo de una pedagogía y un currículo que permitan su aplicación en los diferentes escenarios educativos escolares y sociales.

## Breve estado de la cuestión

En el desarrollo del estado de la cuestión de esta investigación, se tuvieron en cuenta tres tipos de documentación considerados como los que más han incidido en el conocimiento y en los planteamientos relacionados con los problemas del Medio Ambiente y la educación, en primer lugar, los documentos de orden mundial o internacional, en segundo lugar, documentos nacionales en los que se plasman las políticas del Estado y, en tercer lugar, documentos generales que desarrollan conceptos, teorías y doctrinas sobre educación y pedagogía social ambiental.

## Documentos internacionales

En el ámbito de los documentos de carácter internacional, se hizo un recorrido por algunos de los más importantes, relacionados con el Medio Ambiente, de los cuales se infiere su incidencia en los procesos educativos. Así, se tuvieron en cuenta los diversos *Informes del Planeta Vivo*, la *Conferencia de Estocolmo* (1972), el *Seminario de Belgrado* (1975), la *Reunión de Tbilisi* (1977), el *Encuentro de Moscú* (1987); la *Declaración de Río de Janeiro* de junio de 1992 sobre Medio Ambiente y Desarrollo y el *Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en México* (2002), cuyas principales ideas se pueden resumir, en general, en la denuncia por la pérdida, el cambio y la fragmentación del hábitat; sobreexplotación y desaparición de especies; contaminación en todos los órdenes; diseminación de especies o genes invasores; cambio climático. Se advierte sobre los efectos de las acciones humanas en el entorno. Se le otorga a la educación, un papel fundamental en los procesos de cambio. Se sugieren estrategias internacionales para la acción en el campo de la educación y la formación ambiental y se establece, como principio rector, que la Educación Ambiental es eminentemente política y social, además de ser un instrumento esencial para alcanzar la sostenibilidad de la sociedad, incorporando múltiples dimensiones de la realidad.

## Documentos de Política Nacional sobre Medio Ambiente

Desde el ámbito de las políticas nacionales, uno de los primeros y más importantes documentos expedidos por el Gobierno Nacional en Colombia fue el Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables (1974). Ya desde el Artículo 1, se señala que el ambiente es patrimonio común, y que el Estado y los particulares deben participar en su preservación y manejo, por ser de utilidad pública e interés social; y en el Artículo 2, se determina un principio de carácter universal, en el sentido de que el ambiente es patrimonio común de la humanidad y necesario para la supervivencia y el desarrollo económico y social de los pueblos. Además, consagra otro principio básico: el de que toda persona tiene derecho a disfrutar del ambiente sano; considera los diversos factores que deterioran el ambiente y determina los principios para



el buen uso de los recursos naturales renovables.

En el campo de la educación, el artículo 14 de este Código le confiere facultades al Gobierno Nacional para reglamentar la educación primaria, secundaria y universitaria y, por lo tanto, para: a) Incluir cursos sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables; b) Fomentar el desarrollo de estudios interdisciplinarios y, c) Promover la realización de jornadas ambientales con participación de la comunidad y de campañas de educación popular, en los medios urbanos y rurales para lograr la comprensión de los problemas del ambiente, dentro del ámbito en el cual se presentan.

En el año de 1991, una Asamblea Nacional Constituyente, promulgó la actual Constitución Política de Colombia, inspirada en algunos de los principios del señalado Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables, así: el artículo 79 consagra el derecho que tienen todas las personas de gozar de un ambiente sano y que la ley será la encargada de garantizar la participación de la comunidad en las decisiones que afecten dicho ambiente; además, que “Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines”. El artículo 80, establece que el Estado será el encargado de planificar el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración y sustitución; de prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental, imponer las sanciones legales y exigir la reparación de los daños que se causen; el Estado cooperará con otras naciones para la protección de los ecosistemas situados en las zonas fronterizas.

En el año de 1993, se expidió la Ley 99, que creó el Ministerio del Medio Ambiente y reordenó el sector público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y de los recursos naturales renovables. Esta misma ley creó el *Sistema Nacional Ambiental, SINA*; encargado del conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permitan la puesta en marcha de los principios generales ambientales contenidos en la misma Ley. En el Artículo 1º se establecen los *Principios Generales Ambientales*, sobre política ambiental colombiana, entre los que se rescatan que: 1) “La biodiversidad del país, por ser patrimonio nacional y de interés de la humanidad, deberá ser protegida prioritariamente y aprovechada en forma sostenible”, 2) “Las políticas de población tendrán en cuenta el derecho de los seres humanos a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza”; 3) “La formulación de las políticas ambientales tendrá en cuenta el resultado del proceso de investigación científica y 4) “La acción para la protección y recuperación ambientales del país es una tarea conjunta y coordinada entre el Estado, la comunidad, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado”.

Además, la Ley 99 de 1993, ordena que, mediante una función conjunta de los Ministerios del Medio Ambiente y de Educación Nacional, se desarrollen y ejecuten planes, programas y proyectos de educación ambiental, como parte del servicio público educativo. Este mandato de la ley lo recoge el Decreto 1743 de 1994 en el que se institucionalizan, a partir de 1995, los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), de acuerdo con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional y la Política Nacional de Educación Ambiental.

En el mismo año de 1994, el Congreso de la República, expidió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), entre cuyos fines más importantes de la educación en Colombia, señala:

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación (Ley 115 de 1994, art. 5, núm. 10).

Así mismo, el artículo 14 de esta Ley, establece la obligatoriedad de “La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales” (...), en los niveles formales de la educación preescolar, básica y media. En la Educación Básica, ciclo de secundaria, una de las áreas fundamentales y obligatorias del plan de estudios es el de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental (art. 23, núm.1). Por último, en la educación para grupos étnicos, se deberá tener como finalidad, afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza (art. 56).

En el año 2002, con base en el Decreto 1743 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente publican un documento titulado: *Política Nacional de Educación Ambiental -SINA-* (julio 2002), en el que se señalan los objetivos de la Política Nacional de Educación Ambiental, los lineamientos conceptuales básicos, los principios que orientan la educación ambiental, las estrategias, los retos, los modos de financiación y algunas recomendaciones.

Adicional a las normas legales, las políticas sobre medio ambiente y educación ambiental están plasmadas en varios otros documentos, como los CONPES (del Consejo Nacional de Política Económica y Social), los Planes Nacionales de Desarrollo que, desde 1994 hasta la fecha, han incluido la Educación Ambiental como uno de sus ejes para lograr el desarrollo social, económico y ecológico y, especialmente el documento sobre *Evaluaciones del desempeño ambiental Colombia 2014* de la OCDE, la CEPAL y la Naciones Unidas, ya citado, que ha servido de insumo para el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018.

#### Documentos sobre Educación Social Ambiental

Un tercer grupo de documentos para el estado de la cuestión y teniendo en cuenta la enorme cantidad de publicaciones sobre el tema, se seleccionaron algunos relacionados con la Educación Social Ambiental y el currículo:

1) *Origen y evolución de la pedagogía social (2002)*: Gloria Pérez Serrano hace un recorrido histórico del desarrollo de la Pedagogía Social a partir de los griegos, asumiendo una posición neokantiana y siguiendo la tradición historicista-hermenéutica. Afirma que el que realmente acuñó por primera vez la idea de Pedagogía Social, fue Adolf Diesterweg (1779-1866), pretendiendo unir lo social con lo educativo, como una realidad humana problemática. Insiste en que la Pedagogía Social incide en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores sociales, para lograr una mayor integración de las personas con los problemas y como una reflexión crítica de la conexión existente entre educación y estructura social.

2) *Educación ambiental: de la acción a la investigación*: Artículo de Mayer M. (1998), del Centro Europeo *dell'Educazione. Ministero Pubblica Istruzione*. Frascati, Roma; publicado en la revista Catalana de *Enseñanza de las ciencias* (1998). El artículo, hace referencia a las motivaciones que han impulsado a muchos educadores en Europa a ocuparse de la educación ambiental. Sostiene que existe un progreso científico y tecnológico basado en el uso indiscriminado de los recursos y que la información y el conocimiento objetivos no son suficientes para la solución de los problemas medio-ambientales. Hace falta que se escuchen otros puntos de vista y que se cambie la cultura del dominio de la razón sobre la naturaleza, por una cultura de la complejidad, en la que se reconozca la interrelación y la contingencia de todos los fenómenos. Esta es una necesidad de todos los enseñantes, docentes e investigadores que trabajan en el ámbito de la educación ambiental.

3) *La Educación Ambiental en la Investigación Educativa: realidades y desafíos de futuro* (2008): Trabajo de José Antonio Caride Gómez, del Centro Nacional de Educación Ambiental (Santiago de Compostela-España). El autor plantea el papel de la investigación en educación ambiental, como fuente de saberes y de prácticas en las que la humanidad construye su futuro. Afirma, que la investigación y la educación ambiental confluyen en un referente clave

cuando se acepta que buena parte de los problemas ecológicos y sociales conducen a una racionalidad alternativa, con capacidad para generar nuevas perspectivas en el saber y en el hacer proambientales y para deconstruir los conceptos, métodos, valores y saberes en los que se asienta la racionalidad económica e instrumental dominante como causa última de la degradación ambiental. Las Instituciones de Educación Superior (IES), juegan un papel importante en la adquisición de conocimientos y valores que generen nuevos conocimientos y alternativas viables para la solución de los problemas ambientales.

4) *La Educación Ambiental desde la Pedagogía Social en el contexto Latinoamericano:* Trabajo de los licenciados Alina Alea García y José Alberto Jaula Bottet, publicado en la revista *Pensamiento Educativo* (2005). Los autores, sostienen que la educación Ambiental, constituye un método y una herramienta muy efectivos en el trabajo de educación social, porque lo que se intenta con ella, es la socialización de las personas mediante un proceso de deconstrucción de símbolos y sentidos compartidos y rutinizados, que se encuentran en la base de las relaciones sociales actuantes sobre el medio ambiente con la intención de proponer nuevos sentidos, significados y esquemas interpretativos alternativos que puedan ser compartidos por las diferentes culturas y por los grupos sociales, coherentes con el modelo de sostenibilidad. De esta manera, el objeto formal de la Educación y la Pedagogía Social está relacionado con el estudio, la fundamentación, justificación y comprensión de la investigación pedagógica en los servicios sociales, así como en la investigación y el estudio de la Educación Social en instituciones no formales. Entre las principales problemáticas generadas por la intervención del hombre sobre la naturaleza de América Latina y el Caribe se encuentran:

La deforestación y el manejo irracional de los bosques, el deterioro de los ecosistemas costeros, la erosión de los suelos, la pérdida de diversidad biológica, la degradación de la calidad de vida, la proliferación de productos químicos y otros problemas asociados a la crisis ambiental que afecta a toda la Tierra (p. 305).

Se añade a lo anterior, el deterioro de la naturaleza latinoamericana y caribeña, la escasa educación y cultura ambiental que acrecientan el conflicto entre la sociedad del subcontinente y su naturaleza.

5) *Educación ambiental a nivel superior (s.f):* Artículo de Alfredo Ávila Galarza, del Centro de Investigación y Estudios de Posgrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México). Presenta una panorámica de la enseñanza de la Educación Ambiental a nivel superior, apoyado en algunos principios de las conferencias internacionales como Tbilisi (1977) y el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (1992). Define la Educación Ambiental como: “el proceso de adquisición de valores y clarificación de conceptos cuyo objetivo es el de desarrollar actitudes y capacidades necesarias para entender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su entorno biofísico” (p.2). Por lo tanto, la Educación Ambiental, debe ayudar a desarrollar una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las cuales compartimos este planeta.

6) *Educación ambiental en el currículo del Colegio Nicolás Gómez Dávila (2011):* Trabajo del magister, Jorge Eliécer Velasco Peña, de la Universidad Nacional de Colombia. Hace una propuesta concreta de un currículo transversal de la Educación Ambiental, a partir del artículo 68 de la Ley 99 de 1993, que establece la necesidad de velar por la preservación, recuperación y uso sostenible del medio ambiente a través de planes, programas y proyectos de desarrollo. Asimismo, de acuerdo con la Resolución 684, de 2010, de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá sobre política ambiental, plantea seis programas de gestión ambiental, inmersos en los PRAE, tales como el uso eficiente del agua, uso eficiente de la energía, gestión integral de los residuos, mejoramiento de las condiciones ambientales internas, criterios ambientales para las compras y gestión contractual y extensión de buenas prácticas ambientales. El autor, involucra en estos programas a toda la comunidad educativa y de servicios del colegio,

no solamente desarrollando campañas y acciones aisladas, sino también, haciendo que la comunidad se apropie de la contextualización real de las Políticas del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría Distrital, realizando, a la vez, un trabajo sobre currículo a partir de la elaboración del marco teórico y de la programación de actividades ambientales en los Proyectos Institucionales (PRI) del Colegio.

## Resultados de la investigación

El análisis y la discusión de los resultados, comprende dos partes: en primer lugar, la exposición crítica de las políticas del Estado y las prácticas relacionadas con los recursos y su impacto en el Medio Ambiente; en segundo lugar: algunas prácticas que han sido exitosas en relación con las políticas, la pedagogía social ambiental y los currículos.

Políticas del Estado y prácticas nacionales medioambientalistas: Colombia es, sin lugar a dudas, y así lo reconoce la OCDE *et al.* (2014), en su documento sobre evaluación del desempeño ambiental, el segundo país más rico y variado en ecosistemas y en biodiversidad de América Latina y uno de los más ricos en disponibilidad de agua, con la mitad de su territorio cubierto de bosques; sin embargo, los problemas relacionados con el ecosistema son muchos y de diversas características, lo que contribuye a hacer que el país sea tan vulnerable a los cambios climáticos y al aumento de los fenómenos meteorológicos extremos, tales como las lluvias, los intensos y prolongados calores que, como se dijo antes, son efecto del fenómeno de El Niño/a.

El Estado no ha sido ajeno y ha tenido la preocupación de trazar políticas claras que buscan proteger y preservar el Medio Ambiente, tal como se ha visto en la normatividad existente. Sin embargo, las prácticas van por caminos contrarios a esta normatividad, sin que el gobierno pueda ejercer su propia acción, a veces por falta de voluntad política, pero también, por falta de medios y recursos humanos y financieros para su protección y control.

Desde las prácticas ambientalistas en Colombia, y en la forma como las recoge la OCDE *et al.* (2014), estas se pueden apreciar en los cinco elementos más importantes para la vida y el bienestar de todos los seres del planeta: el agua, el aire y la atmósfera, los bosques, la fauna y flora y los recursos mineros.

El agua es el principal y el más importante recurso para la conservación de la vida, pero es un recurso que fácilmente se extingue si no se protege y se cuida por el ser humano. Según la OCDE, Colombia posee 49.000 m<sup>3</sup> de agua per cápita, lo cual es un valor muy superior al promedio de los países de América Latina y el Caribe; sin embargo, la distribución en el espacio y en el tiempo de este recurso es muy variado, consecuencia de los fenómenos climáticos y de la ubicación de la población, pues, mientras el 60% vive en ciudades que corresponden a la zona del Magdalena y del Cauca con el 13% de la disponibilidad del agua, el 5% vive en la región de la Amazonía, que dispone del 40% del recurso. El país ha hecho inversiones en infraestructura, procurando ampliar el acceso al suministro de agua potable y a los sistemas de alcantarillado, los que no han sido suficientes por el crecimiento de la población urbana. Uno de los grandes desafíos es el de mantener los niveles de cobertura de agua potable en las ciudades.

Según el IDEAM (Instituto de Estudios Ambientales, especialmente de Hidrología y Meteorología en Colombia), la agricultura recibe el 82% de las extracciones de agua, la industria el 7% y los sistemas públicos de provisión de agua el 11%. Sin embargo, se pronostica que la demanda de agua se duplicará para el año 2019, debido al uso creciente de la agricultura y de la producción pecuaria. Pero el principal problema, es la enorme contaminación que existe en los principales ríos del país, especialmente, el río Bogotá, el Magdalena, el Cauca y en los principales afluentes del mar Caribe y el Océano Pacífico, en los cuales, es frecuente encontrar metales pesados y otros contaminantes. Además de la contaminación causada por ciertas prácticas industriales que, muchas veces, vierten sus residuos en los ríos y las quebradas, existen

prácticas ciudadanas de desperdicio y de contaminación; un ejemplo está dado por la costumbre de lavar los carros y regar el jardín con agua potable y con manguera, o el uso doméstico de detergentes y sustancias químicas altamente tóxicas. En muchos poblados y caseríos todavía se arrojan las basuras y animales muertos en las quebradas y vertederos de agua.

Al igual que el agua, el aire es un recurso natural que hace posible la vida, porque sin el oxígeno y el dióxido de carbono no se daría la existencia de los seres vivos. Toda sustancia orgánica producida en la Tierra se desarrolla con base en esos dos elementos, más la energía solar.

De acuerdo con la OCDE *et al.* (2014), Colombia logró sus objetivos del Protocolo de Montreal<sup>21</sup> eliminando el consumo de sustancias que agotan la capa de ozono, y adoptó una estrategia para conseguir una acelerada eliminación de los hidroclorofluorocarbonos para 2025. Sin embargo, la contaminación atmosférica por material particulado respirable (MP10)<sup>22</sup>, es el principal desafío de la salud pública (IDEAM, 2007). Los niveles de contaminación del aire en ciudades como Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cali, son comparables a los de las ciudades latinoamericanas con graves problemas de polución atmosférica (OMS, 2011).

Colombia es uno de los países que produce más contaminación con mercurio per cápita, y la mayor parte proviene de la minería artesanal del oro; sin nombrar las emisiones de gases de efecto invernadero provenientes de la deforestación, que es alta en relación con el promedio de los países de la OCDE. La agricultura y la ganadería extensiva, son responsables del 35% de estas emisiones, así como de los residuos municipales y, a pesar de los rellenos sanitarios, todavía existen manejos inadecuados de estos residuos, ya que se vierten en las quebradas, los ríos o se queman. Lo mismo sucede con el manejo de residuos peligrosos. El empleo de fertilizantes nitrogenados y fosfatos en la agricultura, es otro de los agentes contaminantes de la atmósfera. El tráfico y los problemas de movilidad que, aunque existan normas al respecto y sobre el uso de combustible, han tenido muy poco efecto.

En Colombia la destrucción de los bosques y de la flora silvestre es una práctica frecuente, consecuencia principalmente de la tala ilegal de árboles para la producción de maderas, para cultivos ilícitos, especialmente por los narcotraficantes, y para convertirlos en tierras ganaderas. A todo esto, hay que añadir los frecuentes incendios forestales, sobre todo en las épocas de calor, causados, muchas veces, por el descuido de las personas, cuando no, por manos criminales.

Aprovechando de nuevo la rica información de la OCDE *et al.* (2014), sobre la evaluación de los recursos, se considera que Colombia es uno de los cuatro países del mundo con mayor biodiversidad de especies dentro de varios de los principales grupos taxonómicos, y posee una mayor variedad de ecosistemas representados dentro de sus fronteras que cualquier otro país (IA v H, 2012). Por hallarse situado en la confluencia de zonas de gran diversidad biológica, como la chocoana al Occidente y los Andes Tropicales; esta zona se considera, quizás, la más destacada del mundo por su biodiversidad (Myers y otros, 2000).

A pesar de todo, la situación de la fauna silvestre del país sigue siendo bastante compleja; basta con escuchar las noticias o leer los informes en los periódicos para darse cuenta

---

<sup>21</sup> El Protocolo de Montreal es un acuerdo internacional que limita, controla y regula la producción, el consumo y el comercio de sustancias depredadoras de la capa de ozono. Actualmente existen varios documentos conocidos con el nombre de Protocolo de Montreal (1987) y sus consiguientes enmiendas de Londres (1990) y Copenhague.

<sup>22</sup> El Material Particulado son partículas sólidas o líquidas del aire que contienen contaminantes primarios como polvo y hollín y contaminantes secundarios como partículas líquidas producidas por la condensación de vapores. Las partículas con menos de 10 y 2,5 micrómetros de diámetro (PM10 y PM2,5) son las más peligrosas para los seres humanos en razón a que tienen mayor probabilidad de ingresar a la parte inferior de los pulmones, causando enfermedades, especialmente, respiratorias.

de esta situación, no solamente porque no existe la información suficiente, sino también por diversos factores, como la destrucción del hábitat natural para cultivos alimenticios o para ganadería extensiva; pero además, es necesario señalar el desarrollo de la caza indiscriminada e ilegal, así como el comercio internacional de especies biológicas y productos de estas especies, tales como las pieles de los caimanes, de los cocodrilos o de las serpientes, para elaborar calzado o carteras. El comercio ilegal de animales exóticos o la introducción de especies no nativas, como en el caso de algunos animales traídos del África y de otras partes del mundo a la Hacienda Nápoles por narcotraficantes, pone sin duda, en peligro, la diversidad biológica y la riqueza del país.

Por último, con relación a la minería, según el Ministerio de Minas y Energía (s/f), Colombia posee una ubicación privilegiada desde el punto de vista metalogénico, gracias al marco geológico que la caracteriza, con presencia de dos grandes provincias geotectónicas: el Cinturón Andino y el Escudo Amazónico; ambas son propicias para la exploración de recursos minerales y con probabilidad de generar proyectos de gran importancia económica, mediante la aplicación de técnicas modernas de exploración sistemática en áreas potenciales.

El problema más grave para Colombia, está, en que el acelerado crecimiento de la extracción de recursos naturales no renovables, como petróleo, carbón y oro y, en general, por la explotación ilegal de la minería, se ha convertido en una importante causa de contaminación del suelo y del agua, degradación de ecosistemas sensibles (por ejemplo, los páramos), y graves impactos en la salud humana (como los que provienen del uso del mercurio en la minería de oro); entre 1990 y 2010 se deforestó un promedio de más de 310.000 hectáreas, consecuencia de esta actividad ilegal. Esta es una de las prácticas que ejerce más presión sobre la diversidad biológica y una de las principales amenazas a los ecosistemas del país. Se considera, que actualmente existen alrededor de 400 municipios en el país afectados por la minería ilegal, lo que equivale a un 44% de los municipios. Según el Ministerio de Minas y Energía, existen 14.357 Unidades de Producción Minera en todo el país, de las cuales, el 56% no poseen título minero, ni licencia ambiental para su explotación.

La Revista Semana, en un informe exclusivo de marzo 1 de 2015, afirmaba que la minería ilegal estaba acabando con las selvas y los ríos del país, lo que se convierte en una manifestación criminal, no nueva en el país, pero que en los últimos diez años se había disparado en el territorio, causando daños irreparables y masivos en las selvas y en los ríos.

#### Experiencias exitosas en pedagogía social ambiental y su impacto en el currículo:

Paralelo al panorama crítico de las prácticas nacionales medioambientales, se desarrollan algunas prácticas exitosas en el país, relacionadas, por un lado, con políticas ambientalistas y, por otro lado, con prácticas educativas y de pedagogía social ambiental y currículo. Para ello, la investigación se realizó en diferentes lugares de Colombia, particularmente en la ciudad de Bogotá y en el Departamento de Cundinamarca que, con sus hallazgos, sus metodologías, el desarrollo y aplicaciones de tipo pedagógico, contribuyeron a consolidar el concepto de Pedagogía Social Ambiental y currículo.

La Política Pública del Distrito Capital de la ciudad de Bogotá en Educación Ambiental (Decreto 675 de 2011), se enmarca en tres ejes estructurantes, entendidos como referentes temáticos para la gestión e implementación de dicha política y derivados, de manera directa, de sus objetivos específicos: (i) Gestión sistémica; (ii) Generación de conocimiento; (iii) Corresponsabilidad ciudadana. Para lograrlo, la Administración ha formulado algunos proyectos interesantes desde el punto de vista de la materialización de propuestas de *Pedagogía Social*, tal como se detallan a continuación:

1. Aulas Ambientales: buscan la apropiación social del territorio desde escenarios ambientales. Cada aula cuenta con un equipo pedagógico que desarrolla acciones pedagógicas

y procesos de formación ambiental, con base en las problemáticas de las localidades; desarrollan cuatro categorías de acción: gestión interinstitucional, investigación, calendario ambiental y planeación y evaluación. Algunos ejemplos de aulas:

a) *Aula Soratama*: Aborda el tema de los cerros orientales de la ciudad de Bogotá a partir de recorridos temáticos y talleres pedagógicos; b) *Parque Mirador de Los Nevados*: Antes era un cementerio indígena y, mediante un diseño arquitectónico pensado en la cosmogonía de los primitivos habitantes Muisca, así como desde sus creencias religiosas y sus mitos, se explica la importancia del cuidado del medio ambiente, se realizan actividades científicas y se reflexiona en torno al tema del calentamiento global; además, permite la observación de los nevados del Ruiz, del Tolima y de Santa Isabel en la Cordillera Central. En esta aula solamente se permiten actividades de recreación pasiva. d) *Parque Ecológico del Humedal Santa María del Lago*: Es una muestra de la estructura y función de los humedales de la Sabana de Bogotá, que tiene un énfasis pedagógico en la gobernanza del agua y busca que la comunidad se apropie del humedal, al tiempo que genera una relación benéfica entre el ser humano y la naturaleza sostenible. e) *Parque Montaña Entrenubes*: Es un bosque Alto Andino, con diversidad de flora y fauna de este ecosistema, cuyo uso principal es la preservación y restauración de la flora y la fauna nativas, además de la educación ambiental a la comunidad.

2. Proyectos Educativos Ambientales (PRAE) y Red juvenil ambiental (RJA): Desde el año 1995 y con base en la Ley 99 de 1993 y la Ley General de Educación, (ley 115 de 1994), el Gobierno Nacional, estableció que, de acuerdo con los lineamientos curriculares definidos por el Ministerio de Educación Nacional y la Política Nacional de Educación Ambiental, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, debían incluir en sus proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales escolares (PRAE), en el marco de diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras a coadyuvar a la resolución de problemas ambientales específicos (art. 1 Decreto 1743 de 1994). Así, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, apoya la Red Juvenil Ambiental (RJA), como estrategia pedagógica que tiene la misión de construir procesos organizativos y de participación de los jóvenes estudiantes de los colegios para fomentar valores, como la ética y las actitudes armónicas, en relación con el entorno que habitan y de esta manera, contribuir con la recuperación y conservación del ambiente para las comunidades presentes y futuras.

3. Programa Reverdece la Vida: La Secretaría de Educación del Distrito y el Jardín Botánico José Celestino Mutis, mediante el programa *Reverdece la Vida*, en el marco de la Educación Ambiental del Distrito Capital, entre el 2009 y el 2011, desarrollaron una experiencia pedagógica en biodiversidad y diversidad cultural en 145 colegios oficiales, y con el acompañamiento permanente de estas dos entidades, adelantaron interesantes procesos de innovación e investigación pedagógica y consolidaron proyectos de aula que reflejan un trabajo formativo, minucioso y mancomunado, con el fin de fortalecer la formación ambiental de niños, niñas, jóvenes, docentes, directivos y padres de familia de las instituciones educativas de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito, 2012).

4. Propuesta Técnica para la Discusión de Lineamientos de Política Ambiental para la Región Central; con énfasis en la estructura ecológica regional –EER-. Es una instancia de cooperación a partir de un acuerdo de voluntades entre la ciudad de Bogotá, el Departamento de Cundinamarca y la Corporación Autónoma Regional (CAR). El acuerdo busca la unión de esfuerzos para la promoción del desarrollo integrado y sostenible en la región. Tiene como objetivo, contribuir a la sostenibilidad, productividad y competitividad del territorio de la Región Central, a partir de la consolidación de una estructura ecológica regional, base para la conservación y uso sostenible de los recursos naturales, la biodiversidad y el mantenimiento de la provisión de los servicios ecosistémicos.

Además de las experiencias sobre Pedagogía Social Ambiental desarrolladas en Bogotá, Distrito Capital, en todo el país han tenido lugar otras experiencias que también han sido significativas en los procesos educativos y pedagógicos, como:

1. Red Departamental de Jóvenes de Ambiente del Huila: Fuera ya del Distrito Capital, el proyecto *Jóvenes de Ambiente* del Departamento del Huila es una red organizacional que, en acuerdo con la política nacional ambiental, el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y la Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena –CAM- (2014), capacita a los jóvenes en temáticas relacionadas con el medio ambiente, procesos de planificación, gestión y seguimiento de las políticas, planes, programas y proyectos que orientan el desarrollo sostenible y la educación ambiental, tanto en lo local como en lo regional, dentro de los lineamientos del Desarrollo Sostenible, para su organización efectiva, la construcción de ciudadanía y la participación social en las ciudades, localidades y/o comunas de todo el país.

2. Programas de educación ambiental y participación ciudadana. Son programas de formación y capacitación en biodiversidad, medioambiente y sostenibilidad en diferentes regiones del país, tales como:

a) La *Agenda Socio Ambiental de la Ciénaga Grande de Santa Marta*, el humedal más grande del Norte de Colombia y uno de los más estratégicos para la vida en el planeta, de aproximadamente 4.280 km<sup>2</sup>, que, desde 2009, con el apoyo del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y con cofinanciación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), un grupo de personas y de organizaciones comunitarias de la región, se proponen recuperar el humedal y garantizar la protección del ecosistema y el bienestar de los habitantes.

b) *Abriendo las fronteras del conocimiento por una Amazonía sostenible* (2013). Seminarios Internacionales en Ambiente, Biodiversidad y Desarrollo en los procesos formativos y educativos de Corpoamazonía, evento que se realiza cada dos años en la Universidad de la Amazonía en Florencia, capital del Departamento del Caquetá, región sur-colombiana.

c) *Programas de Educación Ambiental no formal en instituciones educativas rurales*. Esta es otra área de desarrollo y aplicación de la Pedagogía Social Ambiental, realizada en los municipios de Santa Rosa de Cabal y Santuario en el Departamento de Risaralda.

d) *Estrategias para un Sistema Nacional de Áreas Protegidas*. Frente a los cambios conceptuales y normativos que en estos últimos cinco años han reorientado, no solo la gestión ambiental general del país, sino también la administración y el manejo de las Áreas Naturales Protegidas en el territorio nacional, Colombia ha intensificado las estrategias para la conservación de la biodiversidad y el patrimonio natural y cultural que posee el país, en conjunción y armonía con otras políticas como la de Bosques, Biodiversidad, Participación Ciudadana, Fauna Silvestre, Educación Ambiental, el manejo y administración del sistema de parques recreacionales, con el fin de fomentar el desarrollo del ecoturismo, con criterios de cultura ciudadana ambiental, la conservación de los escenarios naturales y la generación de capital social.

## Pedagogía social ambiental y currículo

A partir de las prácticas negativas con el Medio Ambiente y los Recursos Naturales y las experiencias educativas y pedagógicas que se están llevando a cabo en todo el país, mediante las cuales las personas y las comunidades toman conciencia de la necesidad de proteger y conservar la naturaleza, la Educación y la Pedagogía Social Ambiental se conciben, en este contexto, como un proceso que permite al individuo, comprender las relaciones de interdependencia con su entorno y con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad, actitudes culturales efectivas de



valoración y respeto por el ambiente, sustentadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible, teniendo en cuenta, además, las enseñanzas de la UNESCO, en cuanto a la educación para la sostenibilidad:

La educación para la sostenibilidad, es un movimiento internacional de pensamiento y acción, que promueve el respeto y cuidado de las personas –incluidas las generaciones presentes y futuras–, de la diversidad, del medio ambiente y de los recursos del planeta. La educación, permite comprendernos a nosotros mismos y a los demás, a la vez que entender los vínculos que nos unen a los entornos naturales y sociales (...).

Consecuentemente, la educación para la sostenibilidad, nos capacita para desarrollar comportamientos y prácticas que permitan a todos los seres humanos satisfacer sus necesidades básicas y vivir una vida plena. Para ello, el proceso educativo ha de promover un aprendizaje innovador –caracterizado por la anticipación y la participación– que permita, no sólo comprender, sino también implicarse en aquello que queremos entender. (UNESCO, s.f., p. 2).

De esta manera, se entiende la Pedagogía Social Ambiental, en un primer momento, como aquella pedagogía que tiene un fin primordial: el compromiso social de diseñar sistemas curriculares que conduzcan a concientizar, formar y capacitar a las personas para que se comprometan con el cambio en el comportamiento de los patrones relacionados con los problemas del Medio Ambiente, su conservación, protección, mejora y su incidencia en la calidad de la vida. En un segundo momento, busca la deconstrucción de símbolos y sentidos equivocados y erróneos que se hallan arraigados en la base de las relaciones sociales y que actúan con el eco-sistema, para proponer nuevos sentidos, significados y esquemas interpretativos y alternativos (Alea García y Jaula Bottet, 2005), que sean compartidos por los diferentes grupos sociales y que, al mismo tiempo, sean también coherentes con un modelo de desarrollo sostenible e integral.

En este mismo contexto de lo educativo y lo social, y como un tercer momento, desde hace varias décadas surge la necesidad de introducir la cultura en la Pedagogía Social Ambiental, como un elemento de discusión acerca del desarrollo sostenible, la importancia de la producción cultural y la injerencia del sujeto creativo en ese mismo desarrollo. Germán Rey (2002) en su texto sobre *Cultura y Desarrollo Humano*, afirma que la cultura no puede estar ajena al tema del desarrollo: primero, como un factor ineludible, aunque se ha tenido en cuenta poco por los énfasis economicistas y, segundo, como una dimensión central que propone salidas creativas para aquellos modelos que fracasaron por extrapolaciones sin cultura y por aplicaciones sin historia. Pérez Serrano (2002), sostiene que la Pedagogía Social ha hecho que surjan iniciativas diversas, orientadas a la satisfacción de necesidades educativas emergentes, como en el caso de las necesidades educativas relacionadas con los recursos naturales y el medio ambiente; por lo tanto, la Pedagogía Social alimenta, desde entonces, la discusión teórica que incide en el enfoque preventivo y en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores culturales y ambientales, para lograr la integración social o de las personas con los problemas del desarrollo.

Como un cuarto momento de esta pedagogía y extrapolando la tesis de Pérez Serrano (2005), a lo social-ambiental: “La Pedagogía Social implica tanto el conocimiento, como la acción, y también la técnica o tecnología necesaria para la Educación Social de los seres humanos en situaciones normalizadas y conflictivas” (p. 10), integrando lo tecnológico con lo epistemológico y lo normativo, con el propósito de crear un cuerpo sistemático de conocimientos y de prácticas que confluyan con el estudio de la dimensión social de lo educativo en estrecha relación con el medio ambiente, los recursos naturales y la calidad de vida de las personas.

Por otra parte, ante la urgencia de una educación y pedagogía social ambiental, es preciso adelantar acciones de formación de educadores que se preocupen por tales procesos para orientar a la comunidad en el uso de los recursos y la protección del Medio. Esta es una de las acciones necesarias que deben llevarse a cabo para asegurar próximas generaciones que tengan los conocimientos suficientes, que asuman compromisos y valores para apoyar y fomentar medios de vida saludable, basados en el uso apropiado de los recursos naturales y en la conservación de la biodiversidad de su territorio.

Desde el currículo basado en una Pedagogía Social Ambiental y aunque en el campo educativo ha sido uno de los temas más polémicos y polisémicos, por cuanto que, entre la comunidad educativa y los tratadistas no se encuentra unanimidad de criterios en relación con lo que es y debe ser el currículo, y sin entrar en debate con respecto al currículo institucionalizado y/o como disciplina práctica, se propone un currículo en el que se incluyan los problemas ambientales bajo una perspectiva de los derechos, tanto de las personas, como de todos los seres vivos de la naturaleza, y como una necesidad urgente que tiene la educación actual de asumir, a través de la enseñanza y el aprendizaje y, en general, de todos los procesos educativos y pedagógicos, los graves problemas medio-ambientales del Planeta Tierra.

La Carta de la Tierra, preconiza que “la Tierra es nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida” y que “el medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos”. Propone acciones en el campo de la formación como los siguientes:

- a. Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.
- b. Brindar a todos, especialmente a los niños y los jóvenes, oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible.
- c. Promover la contribución de las artes y de las humanidades, al igual que de las ciencias, para la educación sobre la sostenibilidad.
- d. Intensificar el papel de los medios masivos de comunicación en la toma de conciencia sobre los retos ecológicos y sociales.
- e. Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible (p. 4).

Para toda la región colombiana, en el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional y el del Medio Ambiente, en colaboración con la Universidad Distrital, publicaron el documento sobre *Educación Ambiental, Política Nacional*, y entre los objetivos y las varias estrategias y líneas de acción, se proponían impulsar programas de formación de investigadores ambientales a nivel de Maestría y Doctorado. Además, entre las diversas estrategias propuestas, la “cultural”, reviste especial importancia en relación con el currículo en cuanto propone la *Articulación de la investigación y la formación ambiental*, con la correspondiente línea de acción que consiste en el *diseño e implementación de programas para la formación de investigadores ambientales*, la que se realizará:

en estrecha relación con el sector educativo, para garantizar el desarrollo de las cualidades y destrezas de los estudiantes y profesionales en los diferentes niveles de educación, básica, media y superior. La formación debe considerar los diversos modos de producción de conocimiento y las prioridades ambientales en el contexto nacional, regional e internacional (p. 35).

Del Decreto 1743 de 1994, se destacan los siguientes aspectos, como los más estrechamente relacionados con el currículo:

1. La educación ambiental debe tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación en valores, regionalización, interdisciplinariedad, participación y formación para la democracia, gestión y resolución de problemas, y estos elementos deben estar presentes en todos los componentes del currículo.

2. La responsabilidad del diseño y desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), recae sobre toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad educativa en general, al tiempo que es compartida y se ejerce a través de los distintos órganos del Gobierno Escolar.

3. Las facultades de educación, atendiendo a los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado, tiene que incorporar contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la dimensión ambiental, para la capacitación de los educadores en la orientación de los proyectos ambientales escolares y la Educación Ambiental, sin menoscabo de su propia autonomía.

4. Los Departamentos, los Distritos, los Municipios, los territorios Indígenas y las comunidades campesinas, deben promover y desarrollar, de acuerdo con sus necesidades y características particulares, planes, programas y proyectos, en armonía con la Política Nacional de Educación Ambiental adoptada conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Ministerio del Medio Ambiente.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, recalca la necesidad de que los PRAE desarrollen conocimientos para la comprensión y transformación de las realidades en las que viven los mismos estudiantes, contribuyan a fortalecer las competencias científicas y ciudadanas, y sean factor importante para la calidad de la educación y para el fortalecimiento de los planes de mejoramiento institucional, especialmente en relación con todos y cada uno de los elementos que componen el currículo y con la comunidad educativa (MEN, Altablero, No. 36, 2005).

## El derecho ambiental

En este marco de referencia, el derecho ambiental se concibe como una rama jurídica que aborda de forma multidisciplinaria, por medio de un entramado normativo de carácter coercitivo y de control organizativo, en una sociedad específica, que intenta regular las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. Su objetivo, es el de mantener el equilibrio en una perspectiva del desarrollo sostenible. Busca el manejo adecuado, protección y restauración de los recursos naturales, con el objetivo de lograr un equilibrio entre la especie humana y el medio que explota, transforma y modifica constantemente.

En el contexto internacional, el Derecho Ambiental se rige por los tratados, las costumbres que han servido de base para la construcción de las normas, las declaraciones internacionales que sirven de marco regulatorio entre los Estados, y los Sujetos de Derecho Internacional. Está orientado, además, a garantizar las normas y principios para la protección, conservación y manejo razonable de los recursos naturales (Soto González, 2008).

Para Ramírez Bastidas, citado por Soto González (2008, p. 33), el Derecho Ambiental Colombiano, es el conjunto de normas que rigen en el país las relaciones del hombre con el entorno, y tiene por objeto regular la conservación de los recursos naturales, su manejo adecuado y ordenar las conductas que sobre él incidan.

El Derecho Ambiental ha pasado por varios momentos que, desde la Constitución Política de 1991 en Colombia, lo han llevado a consolidarse, a redimensionar la protección ambiental por su carácter primordial y a la valoración jurídica de sucesos ecológicos. Cuenta con los mecanismos de defensa de las acciones populares, las tutelas, las acciones de cumplimiento para ser ejercidas por los ciudadanos y las acciones sancionatorias por los daños causados al Medio Ambiente y a los Recursos Naturales, tipificados como delitos en el Código Penal Colombiano. Además, en el año 2011, por medio de la Resolución número 0-3438 del Ministerio de Justicia y el Derecho, se creó la Unidad Nacional de Fiscalías de Delitos contra los Recursos Naturales y el Medio Ambiente. Esta unidad tiene como objetivo principal *“adelantar la investigación de los delitos que afectan el derecho de todos los colombianos a un*

*medio ambiente sano, o que de alguna manera deterioran o agotan injustificadamente nuestros recursos naturales”.*

## Reflexiones finales

La educación es, sin duda, uno de los mejores aliados para el conocimiento, la defensa y la protección del medio ambiente; es por eso que intentar definir la Pedagogía Social Ambiental desde sus documentos, sus políticas y las experiencias comunitarias, es dar cuenta, primero, de la complejidad del problema y del carácter interdisciplinario de lo ambiental y su afinidad con el desarrollo sostenible y sustentable; segundo, de la necesidad de formar un educador ambiental institucionalizado o educador social, que contribuya al fortalecimiento y desarrollo de valores culturales y pedagógicos, basados en los conocimientos y las experiencias de las comunidades con respecto al cuidado y la protección del Medio Ambiente y el uso sostenible de los recursos; tercero, desde campo de las Políticas Públicas en Educación Ambiental y las formas de llevar a cabo sus prácticas, es necesario pensar en estrategias pedagógicas que hagan posible la relación, mucho más estrecha, entre la teoría y la práctica, que se da en los procesos de la enseñabilidad y de formación (educabilidad), instituidos en los diferentes escenarios educativos y en los currículos escolares.

Una implicación curricular de muy poco impacto, ha sido la de mantener una visión epistemológica de lo ambiental centrada en modelos explicativos, heredados de la formación disciplinar y de la enseñanza de las ciencias naturales en los currículos universitarios, que parten de una visión analítica de lo ambiental, en la que el todo es la suma de las partes y en la que los púneses académicos por asignaturas aisladas constituyen, con frecuencia, un listado más de materias o asignaturas aisladas (Molano Niño, 2013). Para romper esta tradición, es necesario pensar currículos alternativos y activos que, desde la relación dialéctica entre interpretación y comprensión, relacione la experiencia, el conocimiento y la historia del sujeto, con su mundo y su entorno, haciéndolo parte de la naturaleza. Por lo tanto, una propuesta de Pedagogía Social Ambiental para un currículo en esta misma línea consistirá en:

- Romper con las disciplinas y crear conocimiento inter y transdisciplinario que permita nuevas formas de conocer lo ambiental.
- Leer la cultura como parte de una idea más amplia, para dar a las poblaciones poder e identidad a partir de la construcción de las cualidades que proporciona el género, la clase y la etnia. Lo anterior permite repensar las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las instituciones educativas, principalmente las universidades.
- Rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente y en relación con su entorno.
- Destacar la primacía de lo ético y del derecho a la vida al definir el lenguaje que los profesores y otras personas usan para producir prácticas culturales particulares y medioambientalistas.

## Referencias

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Decreto 675 de diciembre 29 de 2011.  
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. (2014). *Fundamentos y trayectoria de la Red Juvenil Ambiental* (RJA). Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsaidis/mexico13/052.pdf>  
[http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro\\_documentacion/caja\\_de\\_herramientas/serie\\_3\\_sistematizacion/fundamentos\\_y\\_trayectoria\\_de\\_la\\_red\\_juvenil\\_y\\_ambiental.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/fundamentos_y_trayectoria_de_la_red_juvenil_y_ambiental.pdf)

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. (2012). *Programa Reverdece la vida*. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/1981/1/Reverdece%20la%20Vida.pdf>

Alea García, A. & Jaula Botet, J. A. (Diciembre, 2005). Educación ambiental desde la pedagogía social en el contexto latinoamericano. En revista *Pensamiento Educativo*. Vol 37, pp. 296-310. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/369/public/369-855-1-PB.pdf>

Ávila Galarza, A. (s.f.). *La educación ambiental a nivel superior*. San Luis de Potosí (México): Centro de Investigación y Estudios de Posgrado. Facultad de Ingeniería. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Recuperado de: <http://www.bvsde.paho.org/bvsaidis/mexico13/052.pdf>

Caride Gómez, J. A. (Mayo, 2008). La educación ambiental en la investigación educativa: realidades y desafíos de futuro. En *Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, año II, vol. I, n° 3, pp. 33-55. Su adaptación y traducción del gallego ha sido realizada por el propio autor. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008\\_05caride\\_tcm7-141802.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_05caride_tcm7-141802.pdf)

Castro, R. D. (1998). Educación ambiental. En J. I. Aragonés, & M. Amérigo, *Psicología Ambiental*. Madrid: Ediciones Pirámide.

CORPORACIÓN AUTÓNOMA REGIONAL DEL ALTO MAGDALENA –CAM– (2014). *Red Departamental de Jóvenes de Ambiente “Huila”*. Recuperado de: [http://www.cam.gov.co/sitio/images/documents/phocadownload/Educacion\\_ambiental/Red\\_dptal\\_jovenes/MinimosVinculantes\\_RedDptalJovenes-Huila.pdf](http://www.cam.gov.co/sitio/images/documents/phocadownload/Educacion_ambiental/Red_dptal_jovenes/MinimosVinculantes_RedDptalJovenes-Huila.pdf)

GOBERNACIÓN DE CUNDINAMARCA- Corporación Autónoma Regional (CAR). (Julio 2008). *Propuesta Técnica para la Discusión de Lineamientos de Política Ambiental para la Región Central; con énfasis en la estructura ecológica regional –EER-, Bogotá-Cundinamarca, Boyacá-Tunja, Meta-Villavicencio, Tolima-Ibagué*. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/politicaIntegracionRegional/Documentos/PA002-2PropuestaTecnicaLineamientosAmbiental.pdf>

INFORME PLANETA VIVO. (2008). Recuperado de [http://www.wwf.org.co/sala\\_redaccion/publicaciones/informe\\_planeta\\_vivo\\_2008/](http://www.wwf.org.co/sala_redaccion/publicaciones/informe_planeta_vivo_2008/)  
Mayer M. (1998). Educación ambiental: De la acción a la investigación. En *Revista Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. Vol. 16, num.2, pp. 217-231. Recuperado de:

<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21530/21364>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005). *Educar para el desarrollo sostenible*. Altablero No. 36, agosto-septiembre. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>

Molano Niño, A. C. (2013). *Concepciones y prácticas sobre educación ambiental de los docentes en las universidades de Bogotá. Implicaciones para los currículos de las Facultades de Educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Valladolid (España).

OCDE-CEPAL-Naciones Unidas. (2014). Evaluaciones del desempeño ambiental: Colombia 2014. En el original: OECD/ECLAC (2014), *OECD Environmental Performance Reviews: Colombia 2014*, OECD Publishing. Recuperado de [www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm](http://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm).

- Pérez Serrano, G. (Diciembre, 2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. En: *Revista Interuniversitaria*, No. 9, pp. 193-231. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/euemanico/pedagoga-social>
- Pérez Serrano G. (Enero-Abril, 2005). Presentación. En *Revista de Educación* No. 336 Instituto Nacional de Evaluación y Calidad de la Educación (INECSE): Madrid (España).
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (2003). *Programa de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional, Universidad Distrital-Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales*. Bogotá: Fotolito América.
- Reyes, G. (febrero, 2002). Cultura y Desarrollo Humano: Unas relaciones que se trasladan. En *Pensar Iberoamérica*. Número 0. Recuperado de <http://www.campusoei.org/pensariberoamerica/ric00a04.htm>
- Soto González, D. (2008). *Derecho Ambiental Colombiano. Un Análisis Jurídico-político de la Protección a la Fauna Silvestre Colombiana*. Monografía de grado. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Universidad De Antioquia. 2008. Medellín. 83 p.
- UNESCO. (s.f.). *Manual de Educación para la Sostenibilidad. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. Recuperado de: [http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/catedradesenvolupamentsostenible/Informes%20VIP/unesco\\_etxea\\_-\\_manual\\_unesco\\_cast\\_-\\_education\\_for\\_sustainability\\_manual.pdf](http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/catedradesenvolupamentsostenible/Informes%20VIP/unesco_etxea_-_manual_unesco_cast_-_education_for_sustainability_manual.pdf)
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. (agosto, 2007). Hacia la insostenibilidad ambiental. Un balance de la política ambiental 2002 – 2006. En *Actualidad, discusiones y propuestas* 18. Bogotá: Facultad de Administración. Recuperado de <http://www.manuelrodriguezbecerra.org/bajar/balancedepolitica.pdf>
- Velasco Peña, J. E. (2011). *La educación ambiental en el currículo del Colegio Nicolás Gómez Dávila*. Tesis de Maestría en enseñanza de las Ciencias Exactas y naturales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias.

## FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: NUEVA ANTROPOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE Y DEL FUTURO

Jorge Eduardo Noro<sup>23</sup>

### Introducción: Antropología y Educación

Los fundamentos antropológicos son los que constituyen el ser y el deber ser de la educación. Demarcan el ámbito ontológico y teleológico de la educación. Ontológico porque permiten trabajar categorialmente con lo que el ser humano es. Y teleológico porque proponen y formulan los fines a los que debe tender la educación que siempre están en directa relación con lo que el ser humano es. Si el hombre es cuerpo y tiene cuerpo, pero su cuerpo está en permanente crecimiento, desarrollo y transformación, toda educación, debe considerar la educación del cuerpo como una sus referencias necesarias. Pero, además, el cuerpo es y debe llegar a ser, por tanto, la educación se define por ese fin al que se debe tender a través del desarrollo y crecimiento orientado que pone en marcha la educación.

Para educar es imprescindible definir qué es lo humano y cómo debe ser humano. La mayor riqueza en ambas definiciones asegura la mejor educación, porque se traducirá en compromiso con una propuesta integral. La educación se empobrece y se traiciona si circunscribe y limita categorialmente la visión del hombre y sus posibilidades de desarrollo (dimensiones educables de la persona).

La filosofía de la educación – a diferencia de la filosofía del arte o de la religión – es ontológica y deontológica, porque presenta los caracteres antropológicos del ser humano que somos y en cuanto tal, educamos y porque tiene como misión presentar el ser humano que debemos ser, el desarrollo posible y necesario. En cuanto ontología, la filosofía de la educación se asocia con la antropología filosófica, como una síntesis articuladora y categorial que permite definir el ser humano. Y en cuanto deontología, la filosofía de la educación se convierte en una deontología antropológica que señala desde el ser el deber propio del desarrollo y del crecimiento.

El uso que hacemos aquí del término deontológico propone un significado que no se asocia con el ámbito de la ética como establece originalmente Bentham (1832)<sup>24</sup>, sino con el ámbito de la ontología, aunque mantiene la idea del deber ser. En lugar de plantear las exigencias morales se plantea las exigencias ontológicas, es decir, lo que un ente – en este caso el hombre – debe llegar a ser para ser digno de ser. Nos basamos en la etimología original de la palabra que no guarda ninguna relación con la ontología, ya que el vocablo original del griego está compuesto por *deon* – *deontos* / *logia* = *lo que es necesario, preciso o debido, deber obligación*. Pero curiosamente, el verbo original de donde proviene *deon* significa: lo que falta, estar privado, carecer. En este caso, la educación es lo que, acompañando los crecimientos, alimentando el desarrollo, le permite a cada ser humano constituirse en tal, ser definitivamente

---

<sup>23</sup> Doctor en Educación. Profesor en Filosofía y Pedagogía. Especialización en Filosofía. Profesor Superior en Letras. Profesor titular en Regional San Nicolás. UTN. Profesor de postgrado. Profesor Seminarios de Doctorado en Educación Universidad Nacional de Rosario. Profesor Seminarios de Doctorado en Educación Universidad Católica de Santa Fe. Profesor postgrados en Universidad del Salvador. Universidad Abierta Interamericana. Director y profesor Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. [norojorge@gmail.com](mailto:norojorge@gmail.com) [www.jorgeeduardonoro.com.ar](http://www.jorgeeduardonoro.com.ar)

<sup>24</sup> La obra de Bentham fue publicada después de su muerte, con el título *Deontología o ciencia de la moral*. Allí en el segundo capítulo el autor dice: “La palabra DEONTOLOGÍA se deriva de los dos vocablos griegos: *to deon* (lo que es conveniente) y *logia* (tratado), que es como si dijéramos, el conocimiento de lo justo y conveniente. Este término, aquí se aplica a la moral, es decir a aquella parte del dominio de las acciones que no están bajo el dominio de la ley. En cuanto arte es lo que es conveniente hacer; en cuanto ciencia, es conocer lo conveniente hacer en toda ocasión”. (Reproducción de la edición española de 1836)

el ser humano que debe ser. No se trata de un principio moral, sino antropológico, porque no tiene que ver con el deber ser del obrar, sino con el deber ser propio del ser hombre. Más que deontología moral o deontología profesional, se trata de una deontología antropológica.

La antropología filosófica fiel a sus propias producciones, pero en diálogo permanente con las ciencias del hombre, a sus avances y a las transformaciones de las nuevas tecnologías, está en condiciones de re-finir al hombre que somos y los cambios que nos aguardan. Estas redefiniciones se hacen cargo de la reconfiguración del ser humano y prestan sus fundamentos para pensar y delimitar la educación necesaria. No solamente necesitamos saber quiénes somos, para poder educar nuestros caracteres esenciales, sino también necesitamos conocer las transformaciones posibles, para poder preparar – a través de la educación – lo que podemos llegar a ser y alcanzar.

El ser humano está padeciendo o protagonizando una serie de transformaciones en su ser, como resultado del avance de las biotecnologías contemporáneas y el progreso de las ciencias: la antropología debe rearmar sus categorías y en sus formulaciones ofrecer a la educación nuevos compromisos, acordes al ser humano que somos en nuestros días.

### Antropología filosófica, discurso propio y síntesis de discursos

La antropología tiene múltiples discursos: los discursos de las ciencias empíricas, los discursos de la ciencia especulativa y los discursos de la filosofía.<sup>25</sup> El problema no es la multiplicidad de discursos, sino la articulación de los mismos y la necesidad de encontrar un lugar en donde todos puedan ser interpretados y asociados para pronunciar un discurso común que pueda enriquecer la versión del ser humano, llegando al mejor conocimiento del mismo.<sup>26</sup>

La filosofía del ente que somos, la filosofía del hombre, la antropología filosófica se encuentra con un conjunto de ciencias humanas, generando un problema epistemológico, en un doble sentido: (1) en sí misma, porque debe reconsiderar sus propios discursos y producciones; (2) en la constitución de un saber antropológico que no es único, sino sinfónico, polifónico. En este sentido, algunas corrientes filosóficas, prefieren concentrarse y encerrar sus discursos dentro de la filosofía y desconocen los aportes de la ciencia, considerando que la antropología es una continuidad necesaria y autónoma de la psicología racional.<sup>27</sup> Y otras vertientes,

---

<sup>25</sup> Clasificación de las Ciencias Antropológicas: Ciencias Antropológicas Bio-Psicológicas que estudian al hombre como el ser vivo que se asocia y se distingue de los otros seres: (01) Estudio de la constitución biopsíquica del hombre. (1.1.) Zoología. (1.2.) Genética (1.3.) Fisiología (1.4.) Psicología individual. (02) Estudio del comportamiento biopsíquico del hombre. (2.1.) Etología. (2.2.) Psicología social. (03) Estudio de la evolución y diferenciación bio-psíquica del hombre. (3.2.) Paleontología. (3.2.) Etnología. (3.3.) Psicología individual evolutiva. (3.4.) Psicología social evolutiva. (04) Estudio de las deformaciones biopsíquicas del hombre. (4.1.) Patología general. (4.2.) Psicopatología individual, social y evolutiva. (05) Reparación biopsíquica del hombre. (5.1.) Medicina. (5.2.) Psiquiatría. Ciencias Antropológicas Histórico-Sociológicas: (01) Estudio de la constitución de la sociedad y de la cultura. (1.1) Geografía humana. (1.2) Economía. (1.3) Sociología. (1.4) Politología. (1.5) Ciencia del derecho. (1.6) Lingüística. (1.7) Estudio del arte y de la literatura. (1.8) Ciencia de las religiones. (02) Estudio de la evolución de la sociedad y de la cultura: (2.1.) Arqueología. (2.1.) Prehistoria. (2.2) Historia General. (2.3) Historias Particulares. (2.4.) Desarrollo de la ciencia y de la tecnología. (03) Formación y modificación sociocultural del hombre: (3.1.) Ciencias de la educación y (3.2.) Jurisprudencia. (Chozas, 2015: 78 – 79)

<sup>26</sup> Los Tratados de Antropología Positiva suelen construirse articulando sus nociones claves según la siguiente secuencia: (01) El hombre como animal. Aparición del hombre y diversificación de las razas. (02) Relación entre naturaleza y cultura. (03) Artefactos técnicos: alimentación, vivienda, vestido, economía. (04) Organización social: familia, parentesco, organización política. (05) Representaciones simbólicas: lenguaje, arte, religión. (05) Modulación cultural de la personalidad. (06) Cambios socioculturales. (Chozas, 2015: 189).

<sup>27</sup> “Frente a otras antropologías de extracción fenomenológica, existencialista o hermenéutica, la Antropología Tomista que defiende la sustancialidad de la persona y la sustancialidad del alma espiritual, que de este modo no quedarían reducidas al mero conjunto de actos espirituales, permite explicar porqué el hombre es



disuelven el discurso filosófico, se alejan de los planteos metafísicos y ontológicos, se asocian a los estudios empíricos de las ciencias para arbitrar sus discusiones o para articular una síntesis de sus aportes y conclusiones.<sup>28</sup>

Filosofía y antropología, se disputan su presencia junto a la educación, articulando los discursos de las ciencias humanas. Numerosos autores postulan – desde mediados de los 90 - la sustitución de la filosofía de la educación y de la antropología filosófica, por una antropología de la educación. Como tal, puede tener un fundamento filosófico o bien una fuente experimental y científica, funcionando como una de las ramas de la antropología cultural. Vista, cierta inmovilidad poco operativa de la filosofía en su tarea de fundamentar a la educación, una corriente más pragmática y eficientista ha optado por desplazarla y sustituirla. La antropología cultural es quien ocupa el lugar y en muchos planes de estudios se trabaja con sus aportes. Reyero García (2000: 99) lo señala:

*“La antropología de la educación, en su versión americana, es una disciplina científica, englobada dentro de lo que se conoce como investigación cualitativa, con un sentido más práctico que la reflexión filosófica. Además, la antropología parte con una gran ventaja frente a la filosofía. Mientras que, para la filosofía, el relativismo ha supuesto prácticamente la causa de su desprestigio y su pérdida de sentido, la antropología empírica actual encuentra en él, una de sus principales características. El hecho de que hoy en día, la antropología empírica funcione mejor que la filosofía, se debe en gran medida a su capacidad por adaptarse a este relativismo con el que el hombre actual convive, aparentemente, más fácilmente.”*

De esta manera, la antropología se convierte en instrumento básico de la educación multicultural, ya que la finalidad de ésta, no es otra que aumentar las posibilidades del discurso entre sujetos diferentes, activar la conversación entre gentes diversas, tal vez creando espacios híbridos. Y, por su parte, los educadores se convierten en antropólogos, que aplican un método etnográfico, porque la complejidad del universo social provoca una continua relectura de elementos simbólicos y que realmente provoca serias dificultades a la hora de poder comunicarnos con el otro e interactuar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Así lo vemos, por ejemplo, en Bernal-Martínez A. (2009), quien menciona a la antropología de la educación, como una nueva disciplina antropológica, pero sus contenidos y referencias pueden encuadrarse en una filosofía de la educación, al observar los temas que se proponen para su desarrollo, y aun por los enfoques a los que alude. Y hasta hace una distinción: mientras la antropología de la educación, con un método empírico, se centra en la temática de

---

persona desde el momento de la concepción o porqué el hombre es persona, aunque esté en situación de menor integridad física, moral o intelectual. Desde las nociones actualistas, funcionalistas o relacionales de la persona, que adolecen de una fundamentación ontológica, ciertos temas propios de la bioética tendrán una respuesta distinta a la que propone una noción de la persona fundada ontológicamente en la subsistencia, en el ser subsistente en sí. (...) Cuando se abandona este realismo ontológico, y por influencia de diversas corrientes de pensamiento se pasa al idealismo, al inmanentismo, al psicologismo, al existencialismo, etc., surge una endeble concepción de la persona, fundada en criterios puramente accidentales. Tal noción de persona no puede responder a los graves desafíos a los que la exponen los grandes interrogantes bioéticos contemporáneos.” Lukac de Stier, María L. (2011)

<sup>28</sup> Hay muchas formas de descalificar a la filosofía desde la antropología atrincherada en las ciencias: (1) predominio de las ciencias sociales: si las ciencias sociales descubren leyes universales y necesarias, basta conocerlas y controlarlas para conducir al hombre a la mejor situación posible en cada momento: las ciencias sociales hacen innecesaria la sabiduría humana. (2) sustituir la filosofía por la ciencia de la cultura: si la antropología se centra en el estudio de los sistemas de valores y de las concepciones del mundo que dotan de cohesión y de orientación a las diversas sociedades, podría producirse una sustitución de la filosofía (...), por la ciencia de la cultura, es decir, por la antropología sociocultural, que suministraría una comprensión de cómo el hombre se ha concebido a sí mismo y al mundo en los diversos tiempos y lugares. (Chozas, 2015: 79)

la cultura, la misma antropología, con un método filosófico se centra en la educabilidad. En otros de sus trabajos Bernal-Martínez (2006: 150) señala:

*Ya hace más de diez años, recién estrenada esta disciplina en los planes de estudio de Pedagogía en España, se sugería con respecto a la cuestión de a quién se enseña con la Antropología de la Educación: Esta disciplina ha de capacitar a educadores y pedagogos para entender, más antropológico, las cuestiones educativas con capacidad reflexiva y crítica.*

Una de las prioridades que fundamenta la antropología de la educación, es la preocupación por la búsqueda de una imagen unitaria del ser humano, siempre en proceso de búsqueda, que se apoya en las aportaciones de las ciencias que tienen que ver con el ser humano. Una imagen unitaria que implica, por otro lado, una “unidad funcional” que, sin embargo, no presupone homogeneidad. Lo humano supone, entonces, una alianza entre dimensiones que son diferentes e incluso contrapuestas, pero también un logro único, alentado por algún misterioso dinamismo que se presenta como elemento unificador, y es potencialmente capaz de lograr la armonía, complementariedad y funcionalidad dentro de la diversidad. La configuración del ser humano y la construcción humana valiosa sólo es posible con el encuentro entre dos componentes esencial: la cultura y la educación. El ser humano por la apertura inteligente que posibilita su potente cerebro, es “el educable”. Ser educable que, al mismo tiempo, necesita educarse contando con la cultura. (Pérez P. 2006: 12).

Estos quehaceres, que se atribuyen a una antropología educativa con una confusa y arbitraria configuración epistemológica, son en realidad, tarea de la filosofía que – si funciona como verdadera filosofía, sin refugiarse en especulaciones innecesarias para el consumo de los iniciados, sino comprometiéndose con los aportes de las diversas disciplinas de nuestros días – puede aportar todo lo que se le demanda a una antropología que no es una supra-ciencia, sino una entre las ciencias humanas. ¿Por qué razón debe ser la antropología y no la psicología o la sociología, o la biología? Es necesario recuperar y reposicionar a la filosofía y a la antropología filosófica, sacándolas de sus debates meramente académicos y anclados en la tradición y el pasado, y generar un proceso hermenéutico y crítico propio de los tiempos que corren, para poder leer, interpretar, desnaturalizar, criticar y proponer en todo lo que la sociedad, la cultura, la educación demandan. Así podemos concluir que, cuando hablamos de antropología de la educación, en realidad estamos demandando la presencia de una verdadera antropología filosófica con identidad propia, fortalecida y con capacidad de intervención. Por esa razón, juzgamos conveniente mantener las designaciones y campos epistemológicos originales: filosofía de la educación y antropología filosófica.<sup>29</sup>

A la antropología filosófica, le interesan todos los discursos de las ciencias, porque la filosofía no puede alejarse de sus aportes ni crecer desconociendo las ciencias humanas: no se trata de construir solamente una metafísica del hombre, una ontología del sujeto, sino que debe buscar, recibir y procesar los aportes de las diversas ciencias: la psicología, la sociología, la biología y la medicina, la antropología física, la antropología sociocultural, la historia. Crece y se desarrolla a través del diálogo activo con los diversos aportes de las ciencias. Y en este intercambio, la filosofía no se arriesga, sino que se fortalece. No se trata solamente de una cuestión propia de la antropología filosófica, sino una concepción de la filosofía, que no puede

---

<sup>29</sup> La filosofía de la educación no se identifica con la antropológica filosófica, ni se reduce a ella, porque la antropología opera no sólo relacionándose con la educación sino también con muchos otros saberes. Y la filosofía de la educación no se circunscribe solamente a la antropológica porque tiene otros planteos y fundamentos: éticos, axiológicos, gnoseológicos, epistemológicos, lógico y de filosofía del lenguaje. Pero para la filosofía de la educación, la antropología filosófica es el discurso principal de referencia por el carácter ontológico del mismo.

articular sus discursos sino entra en contacto y dialoga con los discursos de las ciencias, de la tecnología, del lenguaje, de la literatura, del arte y de toda manifestación cultural y humana.

La antropología filosófica, construye un discurso propio pero enriquecido por los discursos de las otras disciplinas, que son aportes imprescindibles para poder acceder al ser humano que somos. No puede constituirse en soledad, sino que requiere los aportes de las ciencias, porque son ellas las que aportan datos y referencias que la filosofía se encarga de trabajar. Chozas (2015: 84) afirma:

*“El reclamo de la filosofía y, más en concreto, de la antropología filosófica desde las antropologías positivas surge, pues, como exigencia de explicar y de comprender qué es el hombre, que, en tanto ser biológico dotado de inteligencia, está regido por determinadas leyes, y crea un mundo sociocultural en el cual también se dan leyes que inciden sobre él. Lo distintivo de la antropología filosófica no es el estudio de la funcionalidad y congruencia del organismo biológico humano en sí mismo considerado o en su relación con el medio, sino la dilucidación de las preguntas qué es el hombre, qué es la sociedad, la cultura, el derecho, el lenguaje, la técnica, la ciencia, el arte, la religión y la filosofía como elementos específicamente humanos.”*<sup>30</sup>

En este sentido, es valioso el aporte de Arregui y Choza (1991: 24), cuando señalan que no se trata de negar la legitimidad y la autonomía de las ciencias humanas, que abordan el objeto de investigación sin la tutoría de la filosofía, ya que son autónomas respecto de la filosofía, *“pero también es claro que un desarrollo unilateral de tales ciencias puede impedir la formación de una imagen explícita del hombre que, como unidad, ellas mismas exigen”*. Y no debemos olvidar que no se trata de una exigencia epistémica o discursiva, sino que es la propia vida humana la que exige esta integración: *“el hombre debe dar una interpretación de su ser y, partiendo de ella, tomar una posición y ejercer la conducta respecto de sí mismo”*. Como lo mencionábamos al hablar de ontología y deontología, el ser humano necesita saber quién es y qué es, para poder llegar a serlo. *“El ser humano necesita una idea de lo que es ser hombre en la que pueda reconocerse como sujeto y que guíe su proceso de auto-realización”*. Sin embargo – y lo señalan los autores mencionados (1991: 23) – no es pertinente proclamar que solamente la antropología filosófica estudia al hombre “en cuanto tal y en su totalidad”, porque todas las ciencias y cada una de ellas se hacen cargo de sus abordajes específicos, pero siempre teniendo como referencia la totalidad del ser humano. Tanto, desde el punto de vista de las ciencias humanas como desde la filosofía, es necesario para el desenvolvimiento de la existencia humana, una imagen unitaria e integral. (Chozas, J., 1985) Y aquí se necesita la filosofía porque las ciencias no necesariamente interactúan entre sí, sino que reclaman la presencia racional e integradora de la filosofía, para no caer en alguna interpretación unilateral propia de alguna de las ciencias, *“La filosofía del hombre aspira a forjar una imagen del hombre capaz de ordenar e integrar los resultados obtenidos en y de las distintas ciencias humanas y de orientar el proceso humano de auto-realización”*.

Pero, además – y esto es particularmente relevante en el presente desarrollo – los discursos de una antropología filosófica que ponga su foco en la ontología y se desprendan de las ciencias, corren riesgo de volverse atemporales y repetir sus propias formulaciones sin poder

---

<sup>30</sup> Las ciencias reclaman la presencia de la filosofía, (Chozas, 2015: 80 - 84) porque las ciencias no pueden construir una teoría científica, descubrir el fundamento de las leyes, controlar los sistemas o validar conclusiones porque todo eso implica recurrir a la filosofía para poder intervenir. El mismo saber de la totalidad que es propio de la filosofía es un reclamo de la ciencia que se ocupa de lo específico y particular. Aunque un saber particular no necesita estar integrado con la totalidad de los restantes saberes particulares para que sea útil, ni tampoco para que sea legítimo, en cuanto que para manejar y utilizar cosas no es necesario saber lo que son en su sentido último, cuando aborda al hombre como objeto de investigación requiere de la totalidad: lo propio de la filosofía es decirnos qué y cómo es el hombre, la sociedad, la historia, la cultura y la ciencia, entre otras cosas, y decirnos qué y cuánto hay de verdad en las teorías y en las ciencias. (Chozas, 2015: 164)

producir cambios o transformaciones, como una telaraña que entreteje sus propias naderías. El desarrollo inquisidor, progresivo e incesante de las ciencias y de las nuevas tecnologías, permite descubrir los nuevos discursos sobre el hombre, fruto de los nuevos descubrimientos de la biología, de la psicología, de la neurobiología, de la antropología cultural y de la historia. Y a partir de allí, la filosofía del hombre se moviliza porque se siente interpelada por las novedades y debe salir a buscar y a producir sus interpretaciones y sus nuevas formulaciones acerca de lo que el hombre es y debe llegar a ser.

Según Pérez Alonso G. (2006), el ser humano es un aprendiz de humanidad, que necesita aprender pronto y mucho para llegar a ser y crear. No es sólo capaz de dominar y crear símbolos y modos de conducta, sino que, además, los puede transmitir. Se distinguen de los otros animales, no sólo por su capacidad de aprender y de transmitir su saber, sino también por la calidad humana de sus respuestas a los estímulos que padece (Cassirer, 1980). Pero él solo no puede aprender cuanto necesita, demanda la socialización y la educación. La socialización tiene como posibilidad ideal, que el ser humano logre ser comunitario y social por la adquisición de unos modos de conducta culturales que le proporcionen abrigo y protección: estructuras de acogida (Duch, 1997). La educación es una tarea más ambiciosa y más humanizante, que tiene como ideal que el educando llegue no sólo a ser como los otros, sino a ser, sobre todo, fiel a sí mismo.

El ser humano, para la filosofía del siglo XIII, del siglo XVII, del siglo XIX y del siglo XXI, es siempre – desde el punto de vista metafísico – el mismo ser humano, el mismo ente, porque nada lo ha hecho cambiar en sus notas fundamentales que permiten predicar su esencia y poner en marcha su existencia. Pero, desde el punto de vista científico, no se trata del mismo ser humano, por dos motivos: en primer lugar, porque el hombre ha sufrido evoluciones y transformaciones en muchos aspectos, entre otros: el funcionamiento de su cuerpo, la extensión de la vida humana, la lucha contra las enfermedades y la muerte, la interacción social, la composición química de su psique y el control o disciplinamiento de sus conductas.

Tales mutaciones no han cambiado substancialmente el hombre que somos, pero han desencadenado alteraciones en el obrar y en el actuar del ser humano, que se ha mostrado históricamente distinto en cada época. El ser humano que abordan Tomás de Aquino (1224 – 1274), Descartes (1596 – 1650), Kant (1724 – 1804), Schopenhauer (1788 – 1860) o Sloterdijk (1947), no es el mismo ser humano de nuestros días, aunque debemos reconocer una identidad ontológica fundamental. En segundo término, el conocimiento de nosotros mismos, los discursos sobre el ser humano se han multiplicado de una manera exponencial y sabemos de nosotros muchísimos más que lo que podían saber y compartir los filósofos de los tiempos citados. En tiempos de Tomás o de Descartes, los únicos discursos sobre el ser humano estaban en el territorio de la filosofía, con algún mínimo aporte que podía brindar la medicina, cuyos discursos se articulaban y subordinaban al filosófico<sup>31</sup>. Pero a partir del siglo XIX, hay un estallido de discursos, propio de la irrupción de las ciencias y de la filosofía contemporánea, porque se instala el discurso biológico de la herencia y de la evolución, el discurso social de la diferencias de clases y de las condiciones económicas de la sociedad y de los hombres, el

---

<sup>31</sup> La medicina de la modernidad es la que se rige por los hechos, las observaciones, los experimentos, métodos de la nueva ciencia. La medicina anterior era especulativa y a priori, dictaminando cómo debía ser el cuerpo del hombre y su funcionamiento, lo que provocaba desconfianza sobre el rol profesional de los médicos. A partir del siglo XV aparecen estudios anatómicos, la posibilidad de trabajar con los cadáveres, el uso universitario del teatro anatómico, la presencia del médico (y los estudiantes) junto al lecho del enfermo, el acceso a la farmacopea y diversas drogas. El método de la medicina se asocia al de algunas ciencias, al proponer una medicina experimental: había que observar al paciente y observar la enfermedad, desde la aparición de los síntomas, hasta su desaparición y qué hacía el organismo para librarse de ellos, o provocar la muerte. (Lain Entralgo, 1996: Tercera Parte. IV. Medicina En La Europa Medieval. Cuarta Parte: Mecanicismo, Vitalismo, Empirismo)

discurso médico y psicológico de la intimidad de la conciencia, el discurso antropológico de la absoluta variedad y diferencias entre las diversas culturas, el discurso social del hombre en soledad e interactuando con sus semejantes.

Al respecto, mencionamos solamente un tema que tiene mucho que ver con la educación, la moral y el cultivo de las virtudes: el sufrimiento y el dolor. Para un hombre del medioevo y de la modernidad, el dolor físico, el dolor en alguna parte del cuerpo, el padecer el sufrimiento crónico, accidental, persistente u ocasional, representaba una situación imposible de vencer o de alterar. Por esa razón, la formación – a través de la educación – en la virtud, en la ascesis, en la capacidad de soportar el dolor y darle un sentido trascendente, representaba un compromiso ético que ayudaba al propio perfeccionamiento, porque el sufrimiento era una escuela de vida. En nuestro tiempo el dolor es objeto de una persecución constante, porque lo primero que se trata de evitar y combatir es el dolor, eliminar el sufrimiento. No hay lucha contra el dolor porque diversos fármacos e intervenciones nos quitan el malestar. La enfermedad puede ser mortal, el tiempo se agota, los síntomas se aceleran, pero no hay sufrimiento: es el pedido del paciente o de sus familiares. La educación en la ascesis, en el padecimiento, en la privación, en el dolor, debe elegir e imaginar en nuestro tiempo otros caminos, porque los dolores en el cuerpo no se soportan, sino que se enmascaran, se eliminan, no se les busca sentido, sino que se lucha por aliviarlos y alejarlos.

Hay una sola naturaleza humana y eso puede ser ontológicamente sostenido con absoluta razón por la filosofía, que construye discursos perennes, pero la condición óptica de cada ser humano y los condicionantes históricos de las diversas sociedades, hace que cada ser humano, cada sujeto sea diferente. Todo hombre es como todo ser humano (con rasgos ontológicos comunes), como cierto tipo de hombres (con rasgos de pertenencia y de referencia relacionados con comunidades determinadas) y como un tipo de hombre (el que en definitiva es).

*“Soy yo y me identifico conmigo mismo, pero soy un yo perteneciente a diversos grupos de los que formo parte e interactúo (territorio, lugar social, época, ideología) y soy yo como todo ser humano, con el que me une la condición del ser humano que esencialmente soy. Celebro mi nacimiento y la llegada a la vida de cada ser humano. Sufro mi muerte porque es la propia, la mía, la que quita la vida. Pero antes sufro la muerte de quienes forman parte de mi entorno o mi grupo social, y también padezco la muerte de cualquier ser humano, porque ninguna muerte me puede mantener indiferente.” (Noro J. 2005: 187)*

Esa doble condición del pensamiento y del discurso, es particularmente relevante para la educación, porque allí se juega, no sólo la esencia de lo humano, sino también las diversas categorías antropológicas en diálogo con el tiempo, el espacio, los conocimientos y los diversos saberes, para que la educación le permita a cada sujeto crecer y desarrollarse como ser humano, pero también ingresar a la sociedad y al tiempo del que forma parte.

Esta dinámica del pensamiento, propia de la antropología filosófica en contacto amigable con las ciencias y las nuevas tecnologías, construye un nuevo territorio, define un formato para la filosofía de la educación. Si el ser humano no cambia, si su esencia no sufre transformaciones y sus categorías permanecen inalterables, la filosofía de la educación que fundamenta las dimensiones antropológicamente educables de las personas también permanece sin cambios. Las formulaciones medievales sobre educación, las establecidas en el origen de la escuela moderna, o las planteadas por la ilustración o el positivismo del siglo XIX, siguen teniendo la misma validez para operar en el territorio de la educación formal o no formal. Pero, si el ser humano es pero se construye, si la esencia de lo humano no cambia, pero sus categorías se procesan temporalmente generando profundas transformaciones, la antropología muta y la filosofía de la educación cambia, produciendo alteraciones en la educación, porque demanda e impone otras tareas y menesteres para lograr que el hombre llegue a un desarrollo integral, porque la hermenéutica de lo humano exige tomar una posición y asumir una tarea con respecto

a uno mismo y los demás. Para educar a los demás y educarse, el ser humano necesita saber de sí, para serlo, hacerlo, promoverlo en los otros. (Arregui – Chozas, 1991: 24).

Un filósofo de la educación no abreva solamente en la filosofía, sino que busca nutrientes en las caudalosas fuentes de las ciencias del hombre, porque seguramente, allí están creciendo o retoñando nuevos saberes que reclaman ser procesados por la filosofía para convertirlos en insumo para la educación. Las nuevas ideas en la ciencia, los avances en las ciencias y en las tecnologías operan en la educación y alteran los discursos establecidos. La biología y los nuevos planteos neurológicos, los discursos sobre la discapacidad o capacidades diferentes, los avances de la psiquiatría y de las psicologías relacionadas con los aprendizajes, los mecanismos de estructuración del yo o el manejo de las conductas, las diferencias culturales y las nuevas costumbres sociales, los consumos y los formatos de la alimentación y de la vida cotidiana, los dispositivos de la tecnología, especialmente de la información y de la comunicación, ingresan al sistema educativo, se sientan en los bancos de las aulas, alteran la educación escolar, arman las teorías pedagógicas y también, se introducen en los hogares y toman su lugar en la mesa familiar para imponer una nueva educación. No son los funcionarios, ni los ministros (políticos), ni los ideólogos y consultores de las reformas, los que deben definir y moldear esta educación, sino la filosofía, que puede armar un discurso más universal, fundamentado y adecuadamente jerarquizado.

#### Nueva antropología. Cambios en la configuración de lo humano

Los temas tradicionales de la antropología, han sido sobresaltados por los cambios primordiales que se han operado en el hombre y en su entorno. Los temas y problemas antropológicos actuales no tienen un abordaje disponible y a la mano, y por eso le exigen a la filosofía de nuestros días, la misma creatividad que tuvo la filosofía del pasado para afrontar los problemas de los diversos momentos de la historia: la democracia griega, el imperio romano, la irrupción del cristianismo, la presencia de los árabes, el nacimiento de las universidades, el renacimiento, la nueva ciencia, la ruptura de la unidad y de la verdad, el iluminismo, la pluralidad de corrientes de pensamiento del siglo XIX. El ser humano es el mismo y no lo es, porque se han operado y se operan transformaciones que no siempre encuentran explicaciones en las categorías que la tradición filosófica dispone.

La filosofía de la educación encuentra en la antropología filosófica, no sólo la posibilidad de fundamentar los diversos problemas y desafío que la educación afronta, sino que además construye una agenda para definir la educación del presente y del futuro. Es necesario interpretar este panorama antropológico como un desafío salvador: el papel de las ideas (de la filosofía, en este caso) no es sólo el de una hermenéutica de los hechos, sino de una anticipación de lo necesario y de lo posible, un borrador heurístico del porvenir (que también es responsabilidad del pensamiento).

Los nuevos temas de la antropología filosófica, no son producciones que brotan de la filosofía, sino de las ciencias y de la tecnología, pero esos nuevos temas están configurando al nuevo ser humano que somos y que las generaciones futuras llegarán a ser. Los filósofos del pasado respondieron a las demandas propias del tiempo que vivieron, interpretaron al hombre y a la sociedad a la que pertenecían y no pudieron anticipar el mundo que vivimos, así como nosotros no podemos definir el futuro que nos sobrevendrá. La antropología filosófica, se hace cargo de estas revoluciones y avances, valora, encuadra éticamente el obrar, prescribe, orienta, define. Y en ese sentido, se asocia con la educación que debe procesar todas estas transformaciones. Ignorarlo nos puede hacer caer en dos errores: el primero es atribuir los problemas de la educación directa y linealmente a la educación, cuando las razones de los mismos deben buscarse y encontrarse en otro nivel, en las condiciones antropológicas con que trabajan los actores de la educación; en segundo lugar, que los fines de la educación, sus

propósitos de formación y crecimiento estén ignorando temas y condiciones fundamentales para poder educar, y que la educación no tenga el impacto y la relevancia que la sociedad le asigna.

Cuando Agustín, en el siglo IV escribe su obra *De Magistro*, el tipo de ser humano y de sujeto pedagógico<sup>32</sup> que trabaja es uno, distinto del que refiere Tomás de Aquino, en el siglo XIII, cuando interactúa con los estudiantes universitarios en París. Comenio se enfrenta con un nuevo hombre, el hombre del siglo XVII, atravesado por los conocimientos de las ciencias y la ruptura violenta de la verdad única y necesaria. Lo mismo podemos afirmar de Rousseau: su discurso a favor de la educación natural y anti-sociedad encuentra eco en el alborotado clima del siglo XVIII, mientras que Froebel construye – en la educación inicial - un nuevo sujeto pedagógico en la primera mitad del siglo XIX, al calor de la universalidad de la educación escolar, la formación de la democracia y los estados modernos. Algo similar podemos afirmar de las producciones de Piaget o de Freire. No nos bañamos siempre en el mismo río, porque el río cambia y fluye y nosotros no somos los mismos: no armamos el pensamiento, ni definimos la educación de la misma manera porque los sujetos pedagógicos se constituyen en contextos antropológicos e históricos distintos, de tal manera que – en otras tramas socio-históricas – los mismos autores no hubieran escrito lo que finalmente produjeron. Cambian las aguas del río, sufren alteraciones sus orillas y mutan los que se bañan en el río.

¿Qué está pasando con el hombre de nuestros días y con las ciencias, disciplinas y tecnologías que directamente intervienen en su reconfiguración antropológica?

## Neurociencias

Desde la antigüedad, la filosofía se ocupó del hombre y de sus capacidades, especialmente del funcionamiento del pensamiento, del funcionamiento interior. En todo su desarrollo supuso y postuló un interior (alma, espíritu), que generaba lo más genuino de la esencia humana, pero no dejó de reconocer la base que podía tener en la constitución corporal de lo humano. Recordemos los estudios anatómicos y fisiológicos de Descartes<sup>33</sup> para pensar y

---

<sup>32</sup> Trabajamos la conceptualización de Sujeto Pedagógico de Puiggrós A. (1990: 30): todo sujeto se constituye en una relación, en la que participan el educador, el educando, los saberes, el habitus y el contexto. Es decir que el Sujeto Pedagógico es una construcción de la que participan el sujeto que enseña, el sujeto aprende, el contexto en el que se producen el encuentro, y el habitus (sistema de disposiciones durables, estructuras que permiten armar todas las experiencias en cada uno de los actores), ya que cada uno de ellos concurre al encuentro con su propia historia y sus procesos socializadores previos. *“La educación es una práctica productora, reproductora o transformadora de sujetos. Los sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, inmigrantes, obreros, pobres, ricos, población en general.) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio del sujeto. Ese cambio puede ser regresivo o progresista, conservador o transformador. En el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales o lo que fuere. (...)”*.

<sup>33</sup> Descartes escribe su *Tratado del hombre* después de 1640, aunque su publicación es posterior a su muerte (1664). Su tratado presenta la doctrina psicofisiológica cartesiana y es un intento de articular los dos discursos: el aporte de las ciencias y las contribuciones de la especulación filosófica del racionalismo. Al desarrollo del discurso propio del tratado se le suman un importante número de grabados que reproducen partes del cuerpo y su funcionamiento. En la edición que trabajamos abarca unas veinte páginas y pretender ser una representación fiel de la *máquina del cuerpo*, sobre los *movimientos de esta máquina*, sobre los *sentidos externos de la máquina*, sobre los *sentidos internos propios de esta máquina*, sobre la *estructura del cerebro de la máquina* (la distribución de los espíritus como causa de los movimientos y de los sentimientos). Originalmente fue pensado como para explicar el funcionamiento sensorial y la génesis del dolor. La importancia histórica del tratado, considerado como el primer libro de texto europeo de fisiología, queda reflejada por la huella de la doctrina cartesiana en la forma de entender la psicofisiopatología humana durante todo el siglo XVII y gran parte del XVIII. Esa es la visión y la concepción del hombre en el siglo XVII y con esos criterios seguramente operaba COMENIO

justificar el dualismo antropológico. Hoy, la neurociencia está en el centro y – como afirma SANGUINETI (2016: 4) – se ha podido probar y describir que el pensamiento tiene una base cerebral, que se piensa con la cabeza. No hay sector de las habilidades y conducta humanas, como la conciencia, la libertad, la moralidad, las relaciones sociales, la religión, sobre el que la neurociencia no tenga algo que decir. Y la antropología filosófica, asume el rico legado que está recibiendo día a día de las ciencias. El neurobiólogo trabaja con algunos conceptos que provienen de la filosofía, pero no es filósofo, porque la neurociencia es biología. De todos modos, neurociencia y filosofía, científicos y filósofos no pueden ignorarse: un filósofo antropólogo puede no prestar atención a la neurociencia, pero entonces su pensamiento adolecerá de lagunas sobre ámbitos de la experiencia fundamentales para conocer al ser humano. La neurociencia nos muestra cómo las potencias psíquicas están asociadas a un sector del sistema nervioso debidamente activado (esto supone una red compleja de interrelaciones neurales). La neurociencia ha hecho ver la importancia del conocimiento sensible para la comprensión intelectual y la actuación de la libertad.

*“La sensibilidad somática, antes reservada vagamente al tacto, resulta plurificada y enriquecida por las sensaciones que informan sobre el estado del propio cuerpo (...). La conciencia del propio cuerpo corresponde así a las sensibilidades, cutánea, propioceptiva, viscerosceptiva, nociceptiva (dolor), vestibular (sentido de la inercia del cuerpo). (...) Las vías neurales que comunican entre sí a las áreas encargadas de la percepción, las emociones, las funciones ejecutivas, el lenguaje y la motricidad son muy ilustrativas de las modalidades y complejidad de las relaciones entre cognición, emoción, pensamiento, decisión y motricidad.” (Sanguinetti, 2016: 3)*

Pero a estos y otros muchos aportes de la ciencia<sup>34</sup>, se suman a la neurotecnología, que les permite intervenir en el campo neuronal y cerebral, algo que era imposible de imaginar en el pasado. El ser humano puede modificarse, transformarse, mejorarse, construirse. Podemos intervenir sobre el cerebro de una manera técnica, terapéutica o intencional. Las intervenciones técnicas o físicas son: la cirugía, aportes neurofarmacológicos o también neuroinformáticos, pero estas intervenciones pueden tener una finalidad terapéutica o de potenciamiento, y hasta de manipulación del cerebro.

Sin caer en ningún reduccionismo, se impone un diálogo activo entre la filosofía, la antropología filosófica y la neurobiología o la neurociencia (Sanguinetti, 2015): (1) las neurociencias no pueden absolutizarse como única y definitiva respuesta para lo humano, (2) tampoco pueden ignorarse considerando que no forman parte de los verdaderos discursos filosóficos sobre el hombre; pero (3) hay una posición de equilibrio en el que, sin desmerecer las producciones clásicas sobre la naturaleza humana, se hace lugar a los nuevos conocimientos antropológicos, especialmente los neurobiológicos, concretamente relativos a sus estados y operaciones cognitivas y afectivas. La complejidad y la variedad del tema, justifican la presencia de numerosos profesionales trabajando sobre problemáticas de cruce entre la filosofía

---

cuando definía al Sujeto Pedagógico de la *Didáctica Magna* o los Jesuitas organizaban y ponían en funcionamiento sus escuelas apelando a la *Ratio Studiorum*.

<sup>34</sup> Sanguinetti (2016:5) señala también algunas cuestiones que cruzan la antropología con la educación: *“el descubrimiento de las neuronas espejo abrió la puerta, en el plano neurobiológico, a la temática de la relación con los demás, como la empatía y la imitación, cosa que se completa con la neurociencia de la percepción o reconocimiento de las personas (por sus rostros, su voz, etc.). Se vio que el proceso de maduración cerebral cognitivo y afectivo está marcado por la convivencia profunda desde la infancia con los padres (ambiente familiar). La inteligencia social tiene que ver con sectores cerebrales como la corteza prefrontal (especialmente dorsolateral y orbitofrontal), la corteza del cíngulo y la amígdala, y también con el debido funcionamiento de muchos neurotransmisores, presuponiendo un adecuado desarrollo cerebral desde la infancia, con el complemento de las virtudes, que refuerzan las conexiones cerebrales justas.”*



y la ciencia, entre la antropología filosófica y los aportes de la ciencia y de la tecnología.<sup>35</sup> En este diálogo necesario entre la ciencia y la filosofía, es oportuno la consulta y el trabajo sobre el encuentro entre Ricoeur y Changeux<sup>36</sup> (1999: 6), cruzando los discursos:

*“¿Era razonable confrontar a un científico y a un filósofo a propósito de las neurociencias, sus resultados, sus proyectos y su capacidad para sostener un debate sobre la moral, las normas o la paz? En el caso de la ciencia, había que afrontar los prejuicios de una opinión pública que de manera alternativa cree en ella, incluso le demuestra su entusiasmo, y desconfía de su dominio sobre la vida y su amenaza sobre el porvenir común. En el caso de la filosofía, había que superar el narcisismo de una disciplina que, replegada sobre su inmensa herencia textual, vive sólo preocupada por su supervivencia y en general desinteresada de los progresos recientes de las ciencias.”*

Tecnologización del cuerpo:

El vocablo *cyborg* se forma a partir de las palabras inglesas (1960) *cyber* + *organism* y se utiliza para designar una criatura mitad orgánica y mitad mecánica -sirena, minotauro, pegaso tecnológico- creados con la intención de mejorar las capacidades del organismo, utilizando tecnología artificial. Pretende referirse a un ser humano mejorado, que podría sobrevivir en entornos extraterrestres y la idea surge al definir una respuesta para asegurar una relación más íntima entre los humanos y las máquinas, en un momento en que empezaba a trazarse la nueva frontera representada por la exploración del espacio. De acuerdo con algunas definiciones del término, la conexión física y metafísica de la humanidad con la tecnología ya ha empezado a convertirnos en cyborgs, porque son muchos los que tienen implantados en su cuerpo y funcionando elementos tecnológicos. (Sibilia Paula, 2005). En estos usos y manifestaciones, es que el cuerpo ha dejado de ser el cuerpo de la modernidad para asumir un nuevo rol y una nueva función: El cuerpo tiene, ahora, valor de uso y valor de cambio. Valor que el usuario del cuerpo le otorga en tanto éste le proporciona mayor potencia vital; intensificación de la vida, longevidad, calidad de vida entendida esta como diversión, placer, salud, bienestar. Y valor de exhibición, la posibilidad de sentirse orgulloso del propio cuerpo, como el artista plástico se siente orgulloso de su propia obra, en tanto que cada uno es gestor de su cuerpo y del rostro que tiene: su aspecto, sus marcas, sus formas, su apariencia. No se trata ya de dejar que el cuerpo siga su propio curso vital, sino que hay una sistemática de la intervención en el cuerpo, para disfrutar de él y mostrarlo. En este sentido, deben registrarse los cambios operados sobre la estética del cuerpo (para asegurar la ilusión de la eterna juventud) a través de: la cosmética, la gimnasia, la cirugía, la nueva ascética (a veces convertida en anorexia o bulimia).

A este tema, se le suman, además, otros tópicos antropológicos que ponen en cuestión los discursos de la antropología filosófica y afectan directamente a la educación: (1) Los debates actuales en torno a la identidad sexual, la construcción cultural y social del género y los cambios que puede operarse sobre los mismos. (2) Los problemas antropológicos, éticos y morales que se generan en torno a la eutanasia y la eugenesia, los métodos de fertilización y concepción artificial o asistida. (3) Las cuestiones derivadas de la tecnología de los trasplantes y la intervención en el cuerpo humano, sin reconocer límites ni barreras. (4) Los ensayos y los intentos de clonar seres humanos: obtener uno o varios individuos a partir de una célula

---

<sup>35</sup> Al respecto la Revista de Filosofía Themata nº 46 (julio-diciembre 2012), bajo la coordinación editorial de Rubén Benedicto y Rafael Lorenzo, dedican toda la entre al tema Mente y Cuerpo para una ontología del ser humano. Universidad de Sevilla. Y ya en el 2007 había publicado otros números: Vicente ARREGUI Gemma, La filosofía en el futuro de los discursos antropológicos. THEMATA Revista de filosofía. Nº 39. Sevilla.

<sup>36</sup> El encuentro se produjo en la década del 80, ya que la primera edición del libro es de 1988. Ricoeur (1913 – 2005) es un filósofo embarcado en la línea hermenéutico-fenomenológica, y Changeux (1936), un neurocientífico, estudioso de neurobiología molecular aplicada al estudio del sistema nervioso. Discuten sobre la relevancia de la neurobiología en la concepción del hombre, especialmente en la ética.

somática o de un núcleo de otro individuo, de modo que los individuos clonados sean idénticos o casi idénticos al original. (5) El uso socialmente productivo de sustancias químicas (drogas) con el fin de controlar la conducta, asegurar el rendimiento o modificar esquemas de comportamiento. (6) Los indefinidos límites que se establecen entre la realidad y la virtualidad, entre lo tangible y las construcciones digitales y electrónicas. (7) Los condicionamientos genéticos (estudios del ADN) del desarrollo, la salud y las potenciales enfermedades del cuerpo y de ciertas conductas, con la clara extensión de la expectativa de vida y niveles de calidad de vida. (8) La invasión de nuevas tecnologías que alteran y potencian el uso de los sentidos: pantallas, sonidos, tridimensionalidad virtual y hologramas, experiencias sinestésicas de cruces de sensaciones. (Los pequeños dispositivos que llevamos en el bolsillo no sólo cambian lo que hacemos, también lo que somos) (9) Dispositivos tecnológicos para amortiguar el dolor y provocar el goce en todos los sentidos y dimensiones.<sup>37</sup> (Ferrer C, 2004, 2012).

Todas estas expresiones y manifestaciones, no forman parte de los conocimientos, las ciencias, la experiencia y las costumbres del pasado, sino que han invadido el presente y se han instalado en la sociedad como una agenda que exige la intervención del pensamiento y de la filosofía. Pero también, obligan a repensar y definir la educación para que se ajuste a este presente y al futuro que se avecina: ¿Qué papel debe jugar la educación en torno a estos nuevos “modelos” de ser humano y de uso de la corporalidad y cómo procesa desde su misión y función específica las demandas, las ansiedades, las frustraciones y logros de los estudiantes que concurren diariamente a las escuelas? La vida de las nuevas generaciones, que construyen trabajosamente su subjetividad, está atravesada por todas estas demandas que se imponen con mayor fuerza y atracción que los valores y las riquezas del saber y la cultura.

## Nueva educación

Esta nueva antropología filosófica se construye sobre la base del conocimiento de la tradición filosófica que ha generado sus discursos antropológicos a lo largo de la historia. Pero no se cierra sobre la historia y la tradición y mucho menos, sobre una versión especial y cerrada de la misma. Lo ya dicho en filosofía sigue teniendo valor, todo el valor, pero no se puede absolutizar su formulación como si se tratara del fin de la historia o el fin del pensamiento. Ese pensamiento armado de tradición dialoga con los nuevos pensamientos, la filosofía de nuestro tiempo.

A esta filosofía, especialmente desde finales del siglo XX, le correspondió pensar y producir, acompañada y claramente diferenciada de las ciencias, el pensamiento de nuestros días. La distinción es la base de la armonización. Los discursos de la filosofía, no se confunden con los de las diversas ciencias, sino que ambos marcan sus territorios, sus líneas divisorias, sus límites. Y desde allí, se asocian para dialogar y crear nuevos discursos, nuevos saberes. La filosofía de la antropología filosófica, es un discurso filosófico en diálogo directo y permanente

---

<sup>37</sup> Se impone la referencia a la abundante producción de Chistian Ferrer (2005) y a sus numerosos aportes al respecto: (1) Pensemos en la imposición de las dietas nutricionistas y adelgazantes mediante la televisión y las revistas especializadas en “buena salud”; pensemos, de paso, en la intervención de la industria farmacológica como filtro del discurso médico. En este contexto, entra la gimnástica como discurso complementario a la salud deportiva y desintoxicante, pero con un plus: la realización de la consigna publicitaria de “dejar” el propio cuerpo para obtener aquellas formas que dictamina el canon de la belleza actual. (2) La técnica viene a afirmarse porque el cuerpo devino en última y radical verdad y la demanda del placer sensorial constituye la presencia de la temporalidad vital. (3) La fuente del dolor es el temor al surco que el tiempo abre en la fisonomía y los rastros que deja en el cuerpo, sin un colchón espiritual y trascendente que lo mitigue. En el contexto de un dolor existencial amortiguado, la medicina y la tecnología plantean un problema ético a la disputa por la propiedad del material genético y modifican, de un modo extremo, la idea de vida y muerte.

con las ciencias y con las nuevas tecnologías. Y una dialéctica de enfrentamientos, de oposiciones, de debates, que va a la búsqueda de síntesis progresivas.

La educación debe hacerse cargo del hombre actual, es responsable de la educación de las nuevas generaciones, un hombre que ha sido abordado e investigado por muchas ciencias y, al mismo tiempo, objeto de intervención, construcción, transformación por las nuevas tecnologías y los nuevos contextos sociales. Los hombres del pasado, eran menos conocidos por las ciencias y no podían ser tecnológicamente transformados, modificados. El conocimiento era patrimonio de la filosofía y de las ciencias sociales asociadas. La educación debe hacerse cargo de la existencia humana, desde los inicios de la vida hasta la muerte, desde el buen nacimiento (eugenesia) hasta la buena muerte (eutanasia) pasando por un desarrollo humano correcto, integral, saludable. Y para eso necesita todos los conocimientos disponibles para que operen de fundamentos tanto en el ser (ontológico) como en el deber ser (deontológico): no puede recurrir a una híbrida y desarticulada antropología educativa sino a una sólida y estructurada antropología filosófica. Porque hay una reconfiguración ontológica y deontológica del ser humano, hay un ajuste en el ser y en el deber ser, hay redefiniciones categoriales que son las que nos permiten saber con qué persona o sujetos pedagógicos trabajamos. Y esas reconfiguraciones se definen en la antropología filosófica, capaz de armar el discurso asociado a la pedagogía para incorporar, armonizar y jerarquizar las producciones de las ciencias.

Sin categorías, que completen la definición ontológica de lo humano, no hay forma de definir las dimensiones educables de la persona, no hay tarea, no hay horizontes. Educar, implica poner en marcha diversos procesos de aprendizaje en dimensiones educables, que permiten claramente, delimitar lo que somos, lo que vamos siendo y lo que debemos llegar a ser. Y para eso, se necesitan las categorías antropológicas que siempre están en manos de una dinámica e inquieta antropología filosófica. Nos pensamos, nos estudiamos, nos enunciamos y con toda esta fuente documental, educamos: nos educamos toda la vida y educamos a los demás.

También las instituciones, las organizaciones, los sistemas, se reconfiguran con la nueva antropología: por eso no puede sostenerse una fidelidad a la tradición – cualquiera sea -, ontologizando formas históricas, sino que deben asociarse a la dinámica del cambio y de la adaptación a los nuevos tiempos. La escuela, la universidad, el sistema educativo y otros referentes culturales, deben buscar en estos nuevos enunciados, el código y el lenguaje para la construcción de nuevos paradigmas. La filosofía de la educación opera moviéndose de dos maneras: por una parte, responde a una fuerza y a un modelo conservador que hunde sus raíces en los cimientos de la filosofía; y por otra, la fuerza de la revolución, del cambio, de la transformación, de los saltos evolutivos, porque la filosofía también es profética y lee los signos de los tiempos para anunciar los nuevos tiempos. Y ayudar a construirlos, fiel a la tesis nº 11 de Marx (1945) “*Los filósofos se han limitado a describir el mundo de distintos modos: de lo que se trata es de transformarlo*”.<sup>38</sup> Y podríamos afirmar: *Los filósofos de la educación se han limitado hasta ahora, a interpretar, ordenar y describir la educación; de lo que se trata es de transformarla y de construirla.*

## Referencias

Arregui, J. – Choza J. (1993). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid. Rialp.

Benedicto, R. y Lorenzo, R. Editores (2012). *Mente y cuerpo para una ontología del ser humano*. Themata Revista de Filosofía nº 46 (julio-diciembre 2012), Sevilla

---

<sup>38</sup> Carlos Marx anotó en la primavera de 1845 y en Bruselas, en un cuaderno de notas, once observaciones *Sobre Feuerbach*, cuando había terminado ya el desarrollo, de los rasgos principales de su teoría materialista de la historia. ENGELS transcribió y publicó póstumamente, como apéndice a su opúsculo *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, impreso por Dietz, de Stuttgart, en 1888.

[https://renisce.files.wordpress.com/2013/12/thc3a9mata\\_46\\_shaf\\_teruel-1.pdf](https://renisce.files.wordpress.com/2013/12/thc3a9mata_46_shaf_teruel-1.pdf)

Recuperado 26.01.2017

Bernal-Martínez de Soria A. (2006). *Antropología de la educación para la formación de profesores*. Revista Educación y educadores. Vol. 9. nº 2- Universidad de la Sabana. Colombia. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490212.pdf> Recuperado 31.01.2017

Bernal-Martínez de Soria A. (2009): Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. Revista Educación y educadores. Universidad de la Sabana. Colombia. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411108.pdf> Recuperado 30.01.2017

Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona. Paidós. Trad. Muñoz A.

Byung-chul, Han (2012), La sociedad del cansancio. Madrid. Herder. Trad. Saratxaga Arregi A.

Cassirer, E. (1980). Antropología Filosófica. México. Fondo de Cultura Económica. Trad. Imaz E.

Changeaux, J. Ricoeur P. (1999), ¿Qué nos hace pensar? La naturaleza y la regla. Barcelona. Península. Trad. Duró Aleu M.

Changeux, J. (1990), El hombre neuronal. Madrid. Espasa – Calpe. Trad. Aguirre V.

Choza, J. (2015). Antropologías positivas y antropología filosófica. Sevilla. Thémata. <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/31981/31815> Recuperado 02.02.2017

Descartes, R. (1991). Tratado del hombre. Madrid. Alianza. Trad. Quintás G.

Duch–Melich (2004). Ambigüedades del amor. Escenario de corporeidad. En Antropología de la vida cotidiana. Madrid. Trotta.

Duch, L. (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona. Paidós.

Ferrer, C. (2004). La curva pornográfica. El sufrimiento sin sentido y la tecnología, en Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica, número 5. Buenos Aires

<http://www.soc.unicen.edu.ar/ecco/images/pdf/Ferrer-Christian-La-curva-pornografica.pdf> Recuperado 07.02.2017.

Ferrer, C. (2006), La curva pornográfica. El sufrimiento sin sentido y la tecnología. Logroño. Pepitas de calabaza.

Ferrer. C. (2012). El entramado. El apuntalamiento técnico del mundo. Buenos Aires. Godot.

Gergen, K. (2001). El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona. Paidós. Trad. Wolfson, L.

Giddens A. (1998). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid. Cátedra. Trad. Herrero Amaro B.

Gómez, A. (2002). Modelos de Antropología de la Educación. Huesca. Mira Editores.

Lain, P. (1996). Historia de la medicina. Barcelona. Masson-Salvat

Lukac De Stier, M. (2011). La antropología tomista de Guillermo Blanco. Sapientia Vol. LXVII, Fasc. 229-230, 2011.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/antropologia-tomista-blanco-stier.pdf>

Recuperado 30.01.2017

Noro, J. (2005). Pensar para educar. Filosofía y educación. Rosario. Didascalía.

Pérez Alonso-Geta. P. (2006). El brillante aprendiz. Antropología de la educación. Barcelona. Ariel.

Puiggrós A. (1990). Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires. Galerna.

Reyero D. (2000), ¿Es la antropología el final de la filosofía de la educación? REVISTA ENRAHONAR. Una revista internacional de teoría y práctica.31: 95 – 105 Universidad Autónoma de Barcelona.

<http://www.raco.cat/index.php/enraonar/article/viewFile/31981/31815> Recuperado 02.02.2017

Sanguineti J. (2015). Desafíos antropológicos de las neurociencias. Neurociencia, filosofía y teología. Rivista di scienze dell'educazione. Pontificia Università della Santa Croce Año LIII. Número 3. Setiembre – octubre de 2015. Roma.

<https://www.researchgate.net/publication/288154444> El desafío antropológico de las neurociencias Neurociencia filosofía y teología Recuperado 05.02.2017

Sanguineti J. (2016). Neurociencia y antropología. Instituto de Filosofía. Buenos Aires. Universidad Austral. <http://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/wp-content/uploads/2016/05/Juan-J.-Sanguineti-Neurociencia-y-antropologia.pdf> Recuperado 10.02.2017

Sibilia P. (2005). El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Vicente G. (2007). La filosofía en el futuro de los discursos antropológicos. THEMATA Revista de filosofía. N° 39. Sevilla. [http://editorial.us.es/es/themata/num\\_39](http://editorial.us.es/es/themata/num_39) Recuperado 27.01.2017

## CAPÍTULO II

### LA ESCUELA Y SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

#### LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN MÉXICO EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA

F. Javier Murillo<sup>39</sup>

##### Introducción

¿Es posible tener una escuela de calidad sin una persona que dirija la institución de igual característica? La respuesta es un no rotundo. Más aun, es posible afirmar que solo será posible que una escuela mejore si está al frente un buen director o directora. Apostar por tener los mejores profesionales en ese cargo, es apostar por la mejora de la calidad y la equidad del sistema educativo. Esta idea, tan sencilla como irrefutable, sin embargo, parece que no es conocida por los decisores políticos de los países de América Latina, México entre ellos.

Así, por poner tres ejemplos, México es el país de la Región cuyos directores y directoras menos tiempo le dedican a ejercer tareas de dirección. Ello es causa y consecuencia de que es, tras Brasil, el país con mayor porcentaje de directores que compatibilizan las funciones de dirección en la escuela con otro trabajo. Concretamente uno de cada dos no se dedica en exclusiva a la escuela donde labora. Y si eso parece poco, también es, junto a Perú el país donde estos profesionales se sienten peor valorados y respetados por los docentes de su escuela. ¿Es posible ejercer un buen liderazgo dedicándose poco tiempo, teniendo que compatibilizar la dirección con otros trabajos fuera de la escuela o sin ser respetado por los docentes de la escuela? No, claro que no.

En este capítulo, se analiza la dirección de las escuelas de educación primaria en México, a través de una serie de indicadores en los que se compara con el resto de países de América Latina. Concretamente se abordan cinco grandes aspectos: Características, Formación, Acceso, Situación laboral y Satisfacción.

---

<sup>39</sup> Profesor Titular de Universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM, Coordinador del grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE) y Secretario del Instituto de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ). Correo electrónico: [javier.murillo@uam.es](mailto:javier.murillo@uam.es)

Para ello se realiza una explotación especial de los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO. La muestra utilizada para esta investigación, esta conformada por 5.733 directores y directoras de centros de Educación Primaria de 15 países de América Latina, 336 de ellos en México. Se recogieron los datos mediante un cuestionario dirigido a directores y directoras, compuesto de una batería de preguntas cerradas que recabaron información sobre su trabajo, así como sobre sus actitudes respecto a los diferentes aspectos de la escuela donde trabajan. Para los resultados se utilizan datos ponderados.

#### Características de los directores y directoras

El primer dato llamativo en este análisis es verificar que México es el país de la Región con un menor porcentaje de mujeres ocupando el cargo de dirección (tabla 1). Efectivamente, en México sólo el 34,1% de las escuelas que imparten Educación Primaria tienen una mujer al frente, 25 puntos por debajo del promedio de los países de la Región (58,9%). Sin embargo, si lo comparamos con la distribución de docentes según el género, nos encontramos que México es el país con un mayor porcentaje de hombres en la docencia de Primaria lo que ayuda a matizar el anterior dato.

Es relevante ver esa distribución por tipo de escuela (tabla 1). Dado que mientras que en los centros rurales sólo el 24,9% de los directores son mujeres (más de 30 puntos menos que el promedio de los países), en centros privados urbanos son mujeres el 86,1% de los mismos (cifra en 10 puntos más alta que el promedio de la Región). Lo que incide que esta infra-representación femenina en los puestos de dirección en México, se centre especialmente en las escuelas públicas y, más concretamente, en las públicas rurales, pero no en las escuelas privadas.

Tabla 1. Porcentaje de mujeres directoras de escuelas de primaria en América Latina, total por tipo de escuela.

	Total	Público Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	83,94	86,95	85,66	80,69
Brasil	81,51	86,37	80,69	72,17
Chile	48,70	46,48	59,03	41,00
Colombia	42,16	42,93	67,65	31,51
Costa Rica	63,23	59,62	80,00	79,25
Rep. Dominicana	70,61	68,70	75,86	67,60
Ecuador	54,31	43,23	79,54	52,78
Guatemala	49,09	57,06	70,43	43,07
Honduras	54,57	64,07	78,77	51,51
<b>México</b>	<b>34,14</b>	<b>35,82</b>	<b>86,08</b>	<b>24,89</b>
Nicaragua	48,10	74,34	73,82	42,84
Panamá	64,36	75,52	84,01	58,19
Paraguay	49,48	80,83	84,65	36,77
Perú	43,06	29,02	46,59	45,99
Uruguay	96,70	97,13	93,66	97,93
<i>Promedio</i>	<i>58,93</i>	<i>63,21</i>	<i>76,43</i>	<i>55,08</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

Por otro lado, los directores y directoras escolares en México tienen una edad media por debajo del promedio de la región: 42,7 años frente a 45,8 en el total de América Latina (tabla 2). Más jóvenes en escuelas rurales (37,7), en línea con lo que ocurre en la mayoría de los países. En Guatemala y Nicaragua y Ecuador (40,1) son los países con unos directores más

jóvenes, por el contrario, y en Colombia y Costa Rica (52,8 y 52,0 respectivamente) donde ejercen los de más edad.

Tabla 2. Edad promedio de los directores/as de escuelas de primaria en América Latina, total y por tipo de escuela.

	Total	Público Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	48,62	50,15	51,19	46,29
Brasil	46,70	46,35	49,09	45,15
Chile	52,85	55,89	53,72	49,94
Colombia	52,02	53,65	50,66	51,55
Costa Rica	46,05	46,84	52,30	36,03
Rep. Dominicana	45,57	47,56	44,39	45,25
Ecuador	48,08	51,80	51,84	43,29
Guatemala	40,70	45,91	44,96	39,09
Honduras	40,30	50,48	43,94	38,88
México	42,72	49,67	45,02	37,68
Nicaragua	40,08	42,41	46,92	39,15
Panamá	45,80	51,51	53,87	43,08
Paraguay	41,52	41,65	47,83	40,53
Perú	46,22	53,04	49,71	43,03
Uruguay	49,21	50,35	50,99	45,83
<i>Promedio</i>	45,76	49,15	49,10	42,99

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

Quizá esta edad de los directores y directoras mexicanos un poco más bajo que el promedio regional, ayude a explicar que tanto en la experiencia en el cargo, como en la antigüedad como directivo en el centro en el que trabaja, sea también menos que en el promedio regional. Efectivamente, tienen una media de 8,1 años de experiencia en el cargo y de 5,4 años de antigüedad en la dirección de esa escuela (tabla 3).

Para el conjunto de los países, los directores y directoras de centros privados urbanos son, claramente, quienes más experiencia tienen (12,1 años de promedio, frente a 8,5 de centros públicos urbanos y 7,2 centros rurales), y más tiempo llevan en el cargo en esa escuela (9,5 años de promedio, frente a 4,8 en centros públicos urbanos y 5,1 para escuelas rurales).

Tabla 3. Años de experiencia directiva y de antigüedad en el cargo de los directores/as de escuelas de primaria en América Latina, total y por tipo de escuela

	Experiencia como director/a				Antigüedad como director en ese centro			
	Total	Público Urbano	Privado Urbano	Rural	Total	Público Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	9,08	7,45	9,83	10,41	6,03	4,31	8,21	6,69
Brasil	7,96	5,11	17,09	5,05	6,67	4,88	13,96	3,46
Chile	11,64	6,85	13,27	13,43	8,36	5,42	9,99	8,85
Colombia	13,78	13,85	14,44	13,50	9,58	7,82	12,52	9,39
Costa Rica	13,22	13,74	11,64	10,45	6,94	6,66	8,00	8,23
Rep. Dominicana	10,31	9,71	10,40	10,63	8,49	6,66	8,93	9,31
Ecuador	8,40	8,59	14,16	5,79	6,55	5,76	11,69	5,05
Guatemala	8,32	9,05	9,84	7,85	7,16	7,22	8,00	6,96
Honduras	12,82	21,86	9,26	12,24	9,60	11,82	8,24	9,48
México	8,11	8,46	12,10	7,24	5,37	4,76	9,46	5,11
Nicaragua	6,18	3,26	9,37	6,18	4,69	2,89	8,10	4,55
Panamá	7,74	8,82	10,79	6,90	6,87	7,53	8,45	6,42



Paraguay	10,65	8,12	11,33	11,12	9,75	8,10	9,08	10,24
Perú	10,55	15,24	9,93	9,40	6,35	8,91	7,74	5,17
Uruguay	12,31	13,81	12,39	9,37	4,40	2,91	10,31	3,31
<i>Promedio</i>	10,07	10,26	11,72	9,30	7,12	6,38	9,51	6,81

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

## Formación de los directivos

La mayoría de los directores mexicanos tienen estudios de nivel superior o universitario (un 67,9%), cifra considerablemente más alta que el promedio de la Región, que se encuentra en un 50,42%. Además, el porcentaje de directores con estudios de postgrado es más alto que el promedio regional (21,0% frente a 15,9% de la Región). Con todo ello, puede afirmarse que la formación inicial de los directores y directores escolares en México es razonablemente buena como promedio (tabla 4). Sin embargo, no hay que obviar que el 9,7 de los directivos solo tienen estudios primarios y el 1,2% solo estudios medios. No cabe duda de que los esfuerzos deben ir a mejorar esa situación.

Globalmente, entonces, podemos decir que la formación de los directores y directoras es peor que otros países como Chile, República Dominicana o Ecuador... pero mucho mejor que Nicaragua, Guatemala, Honduras o Perú.

Tabla 4. Formación inicial de los directores/as de escuelas de primaria en América Latina. Distribución en función del grado máximo de estudios obtenido.

	Estudios primarios	Estudios medios	Técnico no universitario	Nivel Superior o Universitarios	Maestría	Doctorado
Argentina	3,98	5,65	71,22	19,15	0,00	0,00
Brasil	0,00	3,65	0,92	88,49	6,40	0,53
Chile	0,00	0,00	1,41	67,70	30,34	0,55
Colombia	0,00	0,40	0,00	81,90	14,85	2,84
Costa Rica	0,00	0,93	6,77	29,73	59,05	3,52
Rep. Dominicana	0,36	0,54	8,01	75,76	15,09	0,24
Ecuador	5,05	1,72	3,51	75,23	13,97	0,52
Guatemala	23,62	20,16	26,27	27,93	2,03	0,00
Honduras	10,70	19,12	12,82	56,58	0,61	0,16
México	9,69	1,22	0,23	67,87	17,05	3,93
Nicaragua	21,07	14,33	11,75	50,11	2,74	0,00
Panamá	1,27	9,23	9,04	53,65	25,61	1,20
Paraguay	1,81	0,00	60,64	29,47	7,93	0,15
Perú	6,67	0,76	36,75	29,88	24,54	1,39
Uruguay	2,04	0,00	91,64	2,89	3,43	0,00
<i>Promedio</i>	5,75	5,18	22,73	50,42	14,91	1,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

Pero la formación de los directores y directoras no es sólo vía cursos reglados universitarios. Es muy importante la formación permanente en Administración o Gestión. Así, dos de cada tres directores y directoras de escuelas primarias en América Latina han hecho cursos de este tipo (tabla 5).

Tabla 5. Distribución de directores de escuelas de primaria en América Latina en función de la duración de los estudios de actualización, especialización o postgrado en Administración o Gestión de la Educación realizados en los últimos 4 años

	No	50 horas o menos	Entre 51 y 100 h.	Entre 101 y 150 h.	Entre 151 y 200 h.	Más de 200 h.
Argentina	29,6	12,9	17,2	10,3	5,7	24,3
Brasil	30,7	6,2	7,1	3,8	7,8	44,5
Chile	33,0	5,8	9,3	10,3	4,4	37,2
Colombia	40,7	18,7	5,0	3,5	3,6	28,5
Costa Rica	40,8	20,1	11,9	6,0	6,4	14,8
Rep. Dominicana	53,5	10,1	6,4	4,1	6,3	19,6
Ecuador	42,7	21,8	11,1	11,5	2,7	10,3
Guatemala	49,5	33,9	8,0	1,5	2,6	4,5
Honduras	66,9	21,2	7,8	0,7	0,3	3,2
<b>México</b>	<b>29,3</b>	<b>30,9</b>	<b>19,2</b>	<b>14,7</b>	<b>2,0</b>	<b>4,0</b>
Nicaragua	55,7	7,9	3,1	9,0	7,8	16,6
Panamá	35,3	27,1	7,1	7,6	2,5	20,3
Paraguay	34,2	4,8	12,4	4,9	5,5	38,2
Perú	31,9	3,6	10,4	2,9	8,3	42,8
Uruguay	35,2	10,3	19,5	14,3	5,5	15,3
<i>Promedio</i>	40,6	15,7	10,4	7,0	4,8	21,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

Mirando a México se observa que, aunque la gran mayoría ha realizado algún curso de formación permanente en los últimos cuatro años (concretamente el 70,3%), la duración de los cursos entre los que lo han hecho es corta. Prácticamente la mitad de los directivos afirman que duró 50 horas o menos. Así, por ejemplo, si nos fijamos en formación de larga duración, en México solo el 4% de los directores dicen haberla realizado, cifra que es la segunda más baja de toda América Latina (solo por encima de Honduras), y muy muy lejos de países como Brasil, que lo han realizado el 44,5% de los directores, el 42,8% de Perú o el 37,2% de Chile.

La conclusión parece clara, aunque el número de directores que hace formación permanente es alto, la duración de la misma es aún demasiado baja.

### Acceso a la dirección

Una nueva mirada a la dirección escolar en México en el contexto de América Latina se tiene analizando el procedimiento de acceso a la función directiva. Dado que la situación es diferente en función de la titularidad de la escuela, siguiendo las escuelas privadas su propio camino, nos centramos solo en las públicas.

En la tabla 6 se muestra la distribución de directores y directoras de escuelas públicas urbanas en función de su forma de acceso. Allí se observa que prácticamente la mitad han accedido mediante concurso público (48,0%) y uno de cada tres (32,3%) por designación de las autoridades educativas o municipales. Esas cifras son muy parecidas al promedio, lo que difiere de forma importante, y eso es una excepción en la Región (y quizá en el mundo) es que el 6,7% de los directores haya sido nombrado por decisión sindical.

En todo caso, la forma de acceso es radicalmente diferente en cada uno de los países de la Región, así, por ejemplo, mientras que en Uruguay la práctica totalidad de directores y directoras accede mediante concurso público, en Brasil en el 40% de los casos es elegido por la comunidad educativa y en Ecuador, el 80% accede por decisión de autoridades educativas o municipales.

Tabla 6. Distribución de directores/as de escuelas de primaria en América Latina en función de la forma de acceso a la dirección en las escuelas públicas urbanas

	Por concurso público	Por elección de la comunidad escolar	Por designación de autoridades educativas o municipales	Por decisión de promotores o propietarios de la escuela	Por decisión sindical	Otro
Argentina	76,51	0,05	19,31	0,00	0,00	4,13
Brasil	11,21	39,83	39,93	0,00	0,00	9,03
Chile	50,71	0,00	41,81	0,57	0,00	6,91
Colombia	57,11	2,03	29,99	4,31	0,00	6,56
Costa Rica	50,35	0,41	44,12	1,85	0,00	3,26
Rep. Dominicana	46,79	2,69	31,14	6,15	0,00	13,24
Ecuador	17,15	0,61	79,12	0,67	0,00	2,45
Guatemala	3,63	25,16	50,24	0,00	0,00	20,98
Honduras	77,34	0,00	17,76	0,00	0,00	4,90
México	48,03	8,79	32,32	0,00	6,74	4,12
Nicaragua	11,13	12,59	73,27	0,00	0,00	3,02
Panamá	76,08	6,30	17,61	0,00	0,00	0,00
Paraguay	55,59	18,69	25,73	0,00	0,00	0,00
Perú	66,56	8,91	17,13	1,22	0,00	6,17
Uruguay	91,11	0,00	0,10	0,00	0,00	8,79
<i>Promedio</i>	49,29	8,40	34,64	0,98	0,45	6,24

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

La forma de acceso a la dirección en las escuelas rurales mexicanas es bastante diferente (tabla 7). De entrada, se observa que apenas el 15,5% de los directores accede mediante concurso público (recordemos que era del 48 para las escuelas públicas urbanas), siendo la situación mayoritaria (67,8%) el acceso por decisión de las autoridades, y de casi un 10% por decisión sindical.

De esta forma, México se aleja del promedio de la región con muchos menos directores que acceden por concurso público y muchos más por designación de autoridades.

Tabla 7. Distribución de directores/as de escuelas de primaria en América Latina en función de la forma de acceso a la dirección en las escuelas rurales

	Por concurso público	Por elección de la comunidad escolar	Por designación de autoridades educativas o municipales	Por decisión de promotores o propietarios de la escuela	Por decisión sindical	Otro
Argentina	52,53	0,60	31,46	1,30	0,00	14,11
Brasil	2,58	20,98	68,68	2,11	0,00	5,67
Chile	24,08	0,00	54,89	19,67	0,00	1,35
Colombia	39,97	2,69	50,80	5,59	0,00	0,95
Costa Rica	67,58	0,00	31,62	0,00	0,00	0,80
Rep. Dominicana	27,24	9,34	49,74	11,84	0,00	1,84
Ecuador	10,00	2,46	48,18	8,26	0,00	31,10
Guatemala	0,32	14,04	64,92	2,60	0,00	18,12
Honduras	47,29	11,25	26,79	7,93	0,00	6,75
México	15,54	0,44	67,81	6,27	0,00	9,93
Nicaragua	1,20	6,15	86,48	1,39	1,93	2,85
Panamá	13,76	24,31	55,43	1,30	0,00	5,19
Paraguay	13,98	46,82	31,72	3,29	0,00	4,19
Perú	33,30	10,68	39,62	0,98	0,00	15,43
Uruguay	99,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,58

<i>Promedio</i>	29,92	9,98	47,21	4,83	0,13	7,92
-----------------	-------	------	-------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

## Situación laboral

La gran mayoría de directores y directoras de América Latina tiene vinculación laboral indefinida (tabla 8). Efectivamente, los datos indican que, de promedio, el 76,8% de estos profesionales disfruta de un contrato indefinido y solo el 13,4% tiene contrato anual con posibilidades de seguir. El análisis por países, de nuevo, muestra grandes diferencias entre ellos, desde Perú que apenas el 58,6% tiene contrato indefinido, hasta Colombia o Nicaragua que este porcentaje supera el 87%.

La situación de México en este caso es más alta que el promedio: el 82,1% de directivos tiene contrato indefinido y el 9,6% de un año con posibilidades de continuar.

Tabla 8. Distribución de los directores/directoras de escuelas de primaria en América Latina en función del tipo de contrato

	Por tiempo indefinido	A plazo de un año con posibilidades de seguir	A plazo menor de un año	Otra situación
Argentina	61,65	30,13	3,40	4,83
Brasil	70,47	6,14	0,67	22,72
Chile	81,83	11,57	1,22	5,38
Colombia	87,21	8,92	0,58	3,29
Costa Rica	81,68	13,63	3,99	0,70
Rep. Dominicana	81,25	7,37	1,76	9,62
Ecuador	72,67	20,72	2,56	4,05
Guatemala	82,03	16,74	0,08	1,15
Honduras	73,78	22,38	1,79	2,04
<b>México</b>	<b>82,11</b>	<b>9,63</b>	<b>0,00</b>	<b>8,26</b>
Nicaragua	87,92	7,94	1,87	2,26
Panamá	63,50	8,43	1,29	26,79
Paraguay	82,22	7,81	0,00	9,97
Perú	58,59	18,29	16,35	6,77
Uruguay	85,47	10,90	2,68	0,95
<i>Promedio</i>	76,82	13,38	2,55	7,25

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

Si las anteriores cifras nos ofrecen una imagen muy positiva de las condiciones laborales de los directores en México, la imagen optimista se deshace al verificar que prácticamente la mitad de directores y directoras mexicanas de escuelas de educación primaria compatibilizan sus funciones directivas con otro trabajo fuera de su escuela, concretamente el 49,3%.

Esta situación solo es superada por Argentina, en donde el 53,9% tiene otro trabajo. Sin embargo, en ese país, el otro trabajo que tiene el director o directora está en mayor medida relacionado con la Educación. Efectivamente, de los que tienen otro trabajo, en México casi el 30% de ese trabajo, no está relacionado con la Educación, mientras que esa cifra se reduce al 17% en Argentina.

La mirada a los países de América Latina nos confirma que esta situación constituye uno de los elementos más preocupantes que no ayudan a garantizar un buen ejercicio profesional de los directivos. Efectivamente, si un director o directora debe compatibilizar sus funciones con otro trabajo en otro lugar, educativo o no, difícilmente puede centrarse en las exigencias que el cargo requiere. Así, para el conjunto de la Región, casi uno de cada tres

directivos tiene otro trabajo. Sin embargo, como hemos visto, hay importantes diferencias entre un país a otro. Desde los ya mentados de Argentina y México donde la mitad tiene otro trabajo, hasta Panamá y Costa Rica con cifras inferiores al 14%.

Tabla 9. Porcentaje de directores/as de escuelas de primaria en América Latina con otro trabajo, por tipo de trabajo

	Docente de otro centro educativo	Director de otro centro educativo	Otro trabajo en educación	Otro trabajo no en educación	Total, con otro trabajo
Argentina	20,24	10,79	14,37	8,54	53,95
Brasil	15,41	3,22	10,18	5,63	34,44
Chile	2,68	0,59	12,95	3,70	19,92
Colombia	7,42	2,97	6,73	4,54	21,66
Costa Rica	0,35	3,02	4,68	5,34	13,39
Rep. Dominicana	10,88	2,61	3,43	10,81	27,73
Ecuador	1,51	1,07	5,93	12,26	20,78
Guatemala	15,17	6,03	11,46	10,42	43,07
Honduras	7,15	2,11	4,97	8,12	22,34
México	16,29	9,13	9,60	14,32	49,34
Nicaragua	6,06	20,53	6,98	8,98	42,55
Panamá	2,22	1,52	5,14	3,42	12,31
Paraguay	8,05	1,35	8,71	11,51	29,62
Perú	5,09	0,31	5,63	9,61	20,64
Uruguay	14,11	1,52	8,94	7,87	32,43
<i>Promedio</i>	8,84	4,45	7,98	8,34	29,61

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

Sin duda, cuando un director o directora opta por tener otro trabajo, es porque simultáneamente a) su salario es escaso y b) tiene una dedicación horaria que se lo permite. Si alguna de las dos condiciones no se diera, seguramente la situación de doble trabajo no existiría.

De ahí que es lógico que México sea el país de América Latina cuyos directores y directoras tienen una menor dedicación horaria a ejercer sus funciones. Efectivamente, según sus propias apreciaciones, solo dedican 24,9 horas a la semana a ejercer funciones directivas. Es decir, prácticamente sólo media jornada. Cifras que contrastan con países como Chile o Costa Rica, cuyos directivos dedican más de 40 horas a la semana.

Pero incluso esas 24,9 horas a la semana están maquilladas por incluir a los directivos de las escuelas privadas. Los directores de los centros públicos urbanos dedican 23,4 horas a la semana a funciones directivas (3 horas menos que el siguiente país, que es Argentina, 11 horas menos que el promedio de la región y 20 horas menos que Chile).

Este dato no debe pasar desapercibido. No es posible una buena dirección “a tiempo parcial”.

Tabla 10. Dedicación horaria promedio de los directores/as de escuelas de primaria en América Latina, total y por tipo de escuela

	Total	Público Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	27,86	26,63	29,34	28,46
Brasil	37,56	37,26	34,28	39,36
Chile	43,09	43,11	42,37	44,00
Colombia	34,80	33,76	34,88	37,31
Costa Rica	40,69	44,57	40,53	40,08
Rep. Dominicana	32,80	34,09	28,50	36,68
Ecuador	38,91	40,05	36,31	38,85

Guatemala	26,35	26,05	27,51	26,70
Honduras	34,03	33,68	37,34	34,87
México	24,89	23,40	34,88	24,52
Nicaragua	31,72	29,37	42,27	42,13
Panamá	29,88	28,32	33,57	34,37
Paraguay	37,98	37,94	37,63	38,36
Perú	36,28	36,15	34,01	39,30
Uruguay	37,35	37,99	34,44	37,94
<i>Promedio</i>	34,28	34,16	35,19	36,19

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

### Satisfacción de los directores y directoras

El último bloque está destinado a conocer el grado de satisfacción de los directores y directoras de México en comparación con los países de América Latina, respecto a una serie de elementos tales como: su salario o posibilidades de desarrollo profesional, su relación con los diferentes colectivos de la comunidad educativa; así como su deseo por ser reasignado a otra escuela.

En la tabla 11 se ha reflejado la media de la satisfacción de los directores y directoras acerca de una serie de cinco cuestiones diferentes. En la misma se ha mantenido la escala original, de 1, nada satisfecho, a 5, muy satisfecho, de tal forma que 2,5 es el punto medio. Con ello, se puede afirmar que, para el conjunto de América Latina, los directivos están globalmente satisfechos con los docentes con quienes laboran (puntuación media superior a 2,5).

Una mirada más detallada, nos muestra que México se encuentra por debajo del promedio de los 15 países en los cinco aspectos analizados. Especialmente llamativo el descontento con la valoración que los profesores hacen de la gestión de los directores y del respeto (o falta de éste), sobre las decisiones que toma por parte de los docentes, en ambos casos es el segundo país con más insatisfacción.

De esta forma, nos aparece una imagen de una dirección escolar mexicana con problemas en el apoyo por los docentes de la escuela.

Tabla 11. Satisfacción del director con su relación con los docentes de la escuela

	Me siento apoyado por los profesores	Siento que los profesores valoran mi gestión en esta escuela	Tengo una buena relación con los profesores de esta escuela	Los docentes de esta escuela me tratan con cordialidad y respeto	Los docentes respetan mis decisiones incluso cuando algo no les parece bien
Argentina	3,47	3,39	3,48	3,56	3,28
Brasil	3,38	3,37	3,50	3,54	3,14
Chile	3,47	3,40	3,59	3,72	3,51
Colombia	3,60	3,51	3,62	3,71	3,25
Costa Rica	3,48	3,40	3,54	3,62	3,28
Rep. Dominicana	3,61	3,63	3,74	3,76	3,07
Ecuador	3,51	3,44	3,61	3,69	3,15
Guatemala	3,57	3,48	3,60	3,59	3,20
Honduras	3,66	3,62	3,72	3,77	3,39
México	3,49	3,34	3,48	3,53	2,95
Nicaragua	3,60	3,49	3,72	3,73	3,29
Panamá	3,44	3,41	3,53	3,60	3,25
Paraguay	3,40	3,32	3,48	3,47	3,06
Perú	3,30	3,36	3,50	3,52	2,88
Uruguay	3,61	3,54	3,71	3,81	3,49
<i>Promedio</i>	3,51	3,45	3,59	3,64	3,21

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos TERCE.

#### Ideas conclusivas

Este recorrido cuantitativo por la situación de la dirección en México ha aportado una ingente cantidad de datos que nos dan ideas claras sobre algunos elementos a mejorar. Antes de entrar en una breve valoración de estos resultados, puede ser útil presentar algunas de las ideas que han sido señaladas en el texto:

1. La dirección de escuelas primarias en México, al igual que la docencia, es una profesión con menos mujeres que en el resto de América Latina. La cifra es especialmente baja en las escuelas rurales, donde sólo uno de cada cuatro directivos escolares son mujeres.
2. La edad promedio de los directores y directoras es de 42,7 años, con 8 de experiencia en cargos directivos y 5,4 años de antigüedad en la escuela en la que ejercen, datos que se encuentran algo por debajo del promedio de la Región.
3. Los directores y directoras mexicanos están mejor preparados que sus colegas de la Región, tanto en su formación inicial, como en formación específica sobre gestión. Sin embargo, los cursos de formación específica que hacen son mucho más breves que en otros países.
4. Aunque el porcentaje de directivos con contrato indefinido es superior al promedio de la Región (un 82,1% de México, frente a un 76,8% de la Región), México es el segundo país de América Latina con un mayor porcentaje de directores y directoras con otro trabajo, cifra que llega al 49,3%. Y, además, es el que tiene más directores y directoras con otro trabajo que no esté relacionado con la Educación (un 29% de los que tienen otro trabajo).
5. Directamente relacionado con lo anterior, se observa que los directores y directoras mexicanos son los que menos tiempo dedican a la dirección, con apenas 25 horas semanas, muy lejos del promedio de la Región (34,8).
6. Por último, globalmente hablando, los directores y directoras mexicanos se encuentran descontentos con su relación con los docentes del centro. Así, es el segundo país

donde los directores están más insatisfechos con la valoración que los profesores hacen de su gestión y de la falta de respeto sobre las decisiones que toma por parte de los docentes.

Con ello es posible resaltar tres elementos sobre los que, a la luz de este estudio, habría que incidir para la mejora de la dirección escolar en México que redundará en la mejora de las escuelas y la educación.

En primer lugar, hacer que la dirección escolar sea una actividad a tiempo completo, limitando en la medida de lo posible el doble trabajo. Ello se consigue, como es lógico, mejorando las condiciones económicas y laborales de estos profesionales.

En segundo término, hacer una oferta de formación permanente de larga duración que posibilite a los directores y directoras mejorar su trabajo.

En tercer lugar, redoblar el apoyo a estos profesionales por parte de las administraciones para que se sientan apoyados y, con ello, que se incremente el respeto hacia ellos por parte de los docentes de su escuela.

Los tres elementos no son sencillos de conseguir, dado que exigen un esfuerzo económico importante por parte de los Estados y la Federación. Pero, sin ellos, difícilmente se podrá mejorar la calidad y la equidad de la educación mexicana.



# EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS ESCOLARES DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LOS SIGNIFICADOS QUE LOS ACTORES ESCOLARES Y LOS TUTORES CONSTRUYEN ACERCA DE LOS “MODOS” DE IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

María Gloria Saucedo<sup>40</sup>

## Introducción

En este artículo, abordamos las prácticas escolares de participación en la escuela secundaria en el nordeste argentino, en el contexto de reconfiguraciones de modelos que apuestan a la administración y al gobierno escolar con más participación de docentes, padres y alumnos y de políticas educativas que se implementan en pos de contribuir a la mejora de la calidad educativa del sistema y a su democratización.

El objetivo sustancial, consiste en describir las prácticas escolares de participación desde el plano discursivo, al plano de las experiencias y significados que construyen los actores escolares y las familias. Es decir, pretendemos caracterizar el espacio de participación al interior de la comunidad educativa, considerando el marco normativo y las resoluciones que los circunscriben, así como las voces de los participantes que las ponen en funcionamiento.

En primer lugar, desde el plano discursivo (a nivel macropolítico), a la información, toma de decisiones, delegación de tareas y actividades a través de circulares pedagógicas (a nivel mesopolítico), y finalmente, a la implementación en las instituciones educativas por medio de circulares y actas (nivel micropolítico). En segunda instancia, desde el plano de las experiencias vivenciadas y los significados atribuidos por los actores escolares y los tutores que participan en ellas desde los distintos niveles de análisis (meso y micropolítico). Así como las relaciones entre los mismos, ateniendo a sus propias experiencias e ideas de participación.

Nos interesa comprender qué sucede en la escuela secundaria, como ámbito complejo donde se desarrollan múltiples sujetos en experiencias concretas de participación: Jornadas Nacionales, Escuela, Familias y Comunidad, Acuerdos de Convivencia Escolar y Asociación de Cooperadora; en cuanto actividades, funciones y tareas que realizan y a los roles y responsabilidades que asumen, como los significados que les otorgan los profesores y los tutores de los alumnos que asisten en la escuela secundaria en contextos de vulnerabilidad social.

En este sentido, tratamos de comprender las prácticas escolares de participación en un contexto complejo y heterogéneo, vinculadas a las relaciones sociales y a las condiciones sociohistóricas en las que se desarrolla su existencia, marcados por la desigualdad social y procesos de transformaciones sociopolíticas que reformulan la relación entre los sujetos y las instituciones en la que “ya no basta con la delegación de los saberes: la relación con las instituciones exige también la participación”. (Velasco, Díaz de Rada, 2006 citado en Cerletti, 2014).

En este marco, entendemos que las políticas educativas orientadas a la expansión de una educación secundaria de calidad, obligatoria e inclusiva, proponen líneas de acción y estrategias variadas que requieren de la participación de todos los sectores y actores de la comunidad educativa.

En este estudio, nos focalizamos en lo establecido en la LEN que en su artículo N° 11 propone: “asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las

---

<sup>40</sup> Becaria de investigación Cofinanciada UNNE-CONICET. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. UNNE Resistencia-Argentina. Contacto: [gloriasaucedo48@hotmail.com.ar](mailto:gloriasaucedo48@hotmail.com.ar)  
Dirección de la beca: Dr. Horacio Ferreyra y Co-dirección: Mgter. María Teresa Alcalá-

*instituciones educativas de todos los niveles*”, constituyéndose en una oportunidad para la construcción de un marco institucional que genera las bases para un nuevo modelo social y de relaciones en torno a ella.

En congruencia con esta finalidad, a partir del año 2009, en el Consejo Federal de Educación de Argentina, se acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) y un conjunto de lineamientos para la educación secundaria: Lineamientos Políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Resolución N° 84/09) - Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria (Resolución N° 88/09) - Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución N° 188/12), entre otros.

En lo referente a la participación de los actores escolares y de las familias en la institución educativa, identificamos las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad (Resolución N° 199/13) y en relación al nivel de referencia en el contexto jurisdiccional de la provincia de Corrientes, contamos con una normativa propia que constituye el “*Marco normativo para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Corrientes*” (Res. N° 1568/12 –MEC) y un conjunto de disposiciones que regulan el gobierno, la organización y funcionamiento institucional del nivel medio.

En nuestro caso particular, nos interesan las resoluciones en relación con el Consejo Escolar de Convivencia, (Resolución N° 2912/10) y la Asociación de Cooperadora Escolar, (Resolución N° 431/09), entre otras.

Desde este marco legal, se promueven distintas alternativas para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación y la democratización del gobierno institucional, otorgándoles la participación de todos los actores sociales: el Estado como las familias, los docentes, los estudiantes y la comunidad en su conjunto y su garantía y legitimidad por su implementación, lo que conlleva desafíos y responsabilidades en cada uno de ellos.

De esta manera, creemos necesario ahondar en esa realidad escolar y social para caracterizar, desde “*las voces*” de los actores escolares y de las familias, desde las acciones que realizan en cada una de las experiencias vinculadas con las prácticas escolares de participación. Al respecto, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿qué sucede entre lo que se establece en la normativa y lo que se implementa en las prácticas cotidianas? ¿Cuáles son los significados que los actores construyen en torno a la participación y a los desafíos y responsabilidades que les asignan la institucionalización de éstas en el establecimiento educativo?

Esta información, nos acercó a comprender varias aristas de la transformación en la escuela secundaria en torno a la “participación”; desde los “modos” de implementación de las políticas educativas hasta la “significaciones” que los actores escolares y los tutores construyen en la organización de la institución educativa.

Nueva institucionalidad de la escuela secundaria obligatoria e inclusiva. La participación de los actores escolares y de las familias desde la Ley de Educación Nacional N° 26206.

El escenario actual, conformado por múltiples transformaciones sociopolíticas, económicas, culturales y tecnológicas, plantea nuevas configuraciones a las instituciones creadas en la modernidad -el Estado, la escuela y las familias, etc.- comenzaron a resquebrajarse en sus funciones específicas, generando, en las significaciones asignadas por los actores, la necesidad de “*repensar los sentidos*” en torno a la inclusión de nuevos sujetos sociales.

De este modo, el sistema educativo en general y el nivel secundario en especial, vuelve a ser objeto de priorización de las políticas públicas. Ante la crisis de la identidad histórica del nivel medio, en la actualidad, se debate sobre “*el nuevo sentido de la escuela*”, y, en consecuencia, se propone cambiar o crear “*nuevas cotidianidades*”, tanto institucionales como de construcción de subjetividad individual y colectiva. (Asprella, 2013: 30).

Tal como lo enuncia Chapato en Casenave (2016), la escuela secundaria se ha convertido en el nivel educativo privilegiado de las transformaciones operadas en el sistema educativo en la última década. La configuración político-social de la denominada “nueva escuela secundaria” y la puesta en práctica del “derecho a la educación” a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206, plantean una perspectiva que propone pensar la educación en términos de derechos y a sus protagonistas –los adolescentes y jóvenes- como sujetos privilegiados del programa educativo en el marco de un nuevo modelo de fragmentación social.

Al respecto, Errobidart (2016), sostiene que, en consonancia con las transformaciones de los escenarios sociales actuales, la escuela secundaria en particular, está cambiando hacia otras nuevas funciones vinculadas con la inclusión social. La extensión de la obligatoriedad escolar y la alteración de las dinámicas institucionales, muestran nuevas aristas o modificaciones de la matriz identitaria que ahora cumple con nuevas funciones sociales y académicas, distintas a las que caracterizó a su origen. A ella, se le demanda la obligatoriedad y la universalización, con la que se pretende construir una escuela para todos y ya no sólo para las élites.

Se podría decir, se pone en cuestión la matriz pedagógica identitaria y/o código genético, se establece una ruptura en la cultura organizacional (academicista y anárquica), en el contrato fundacional selectivo y en la base curricular rígida y fragmentada, lo que conlleva a la re-institucionalización del nivel medio, que supone una transformación de la escuela y del aula. (Ferreya y otros, 2012, Cresta en Ferreyra y Vidales 2013; Romero 2009).

Por tanto, el modelo pedagógico y organizacional, pensado para otra realidad y otros sujetos, es interpelado a partir de nuevas concepciones y prácticas políticas-pedagógicas orientadas a garantizar la inclusión efectiva de nuevos sectores sociales y mejorar la relevancia cultural y social del nivel (Veiravé, y Artieda, 2007; Terigi, 2008). En términos de Asprella (2013), la nueva escuela secundaria es enmarcada en un cambio de matriz social, política y epocal que comporta una nueva realidad social producto de la evolución democrática.

Al respecto, resulta ilustrativa la afirmación de Argañaraz Janus, (2016:7), en relación con las características de una nueva institucionalidad o de una nueva escuela secundaria:

Al hablar de una nueva institucionalidad o de una nueva escuela secundaria se debe entender que ésta implica nuevas maneras de pensar la educación media y de organizarlas en función de ese pensamiento. Un pensamiento innovador que pretende dejar atrás los rasgos tradicionales, entre ellos los mecanismos históricos de selección, lo que supone modificar la organización de la institución, la enseñanza del nivel y dejar atrás aquel modelo educativo considerado como “exitoso y sólido”, que hoy es pasado. (Argañaraz Janus, 2016: 7).

Entendemos, que hablar de la nueva institucionalidad, conlleva, en términos de Romero, (2009), a refundar la escuela secundaria, pasar de un modelo selectivo a una escuela para todos, que tenga como finalidad central la inclusión, el ejercicio de la ciudadanía y los derechos asociados a ella.

Para la consecución de estos objetivos y garantizar la obligatoriedad, en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), se han considerado distintas líneas de acción que favorecen al cambio en la estructura y en la configuración de nuevos lineamientos de los formatos institucionales, políticas curriculares y organización del trabajo docente. Sumado a las propuestas asignadas desde las políticas educativas: el incremento de la cobertura del nivel, el mejoramiento de las trayectorias escolares de los alumnos, la mejor calidad de la oferta educativa y el fortalecimiento de la gestión institucional, entre otras. (Res. CFE 84/09).

En este sentido, recuperamos los aportes de Asprella (2013) quien expresa:

Las escuelas secundarias como espacios “micropolíticos” y desde el enfoque de derecho y de su universalización podrían considerarse organizaciones políticas que procuran

“constituir” nuevas formas de experiencia democrática como respuesta a la desigualdad y a la exclusión social. En sí mismas, con un escenario de cambio, interpelan el modelo histórico “oficial” desde la conjunción de intereses y necesidades de los sectores sociales que asumen como demanda del derecho a la educación. (Asprella, 2013, p 27).

En relación al contexto sociopolítico descrito, en este estudio focalizamos la mirada en el discurso de los lineamientos políticos que establece la LEN y que definen la educación como un derecho que debe ser garantizado por el Estado y que requiere la participación de las familias, los profesores junto con las organizaciones sociales, entre otros, en la formación de los adolescentes y jóvenes como agentes educadores fundamentales y comprometidos con la tarea de la escuela y la gestión escolar.

Es decir, a través de esta normativa, no solo se garantiza el derecho a la educación como derecho social, sino también, se promueve la participación de los actores escolares y de las familias en la escuela, generando las condiciones legales para su intervención en procesos de gestión y administración escolar en pos de la mejora de la calidad educativa.

## Metodología

La escuela se encuentra ubicada en la ciudad de Corrientes, es una institución escolar en contextos de vulnerabilidad social<sup>41</sup> que atiende a una población de aproximadamente 450 alumnos de escasos recursos económicos, con falencias en lo pedagógico y en hábitos de estudio. Se caracteriza por su idiosincrasia particular, dado que, por muchos años ha sido anexo de otro establecimiento educativo y hace cinco años se ha independizado del mismo.

La población en estudio, está constituida por los profesores y los tutores de los alumnos que asisten a la institución educativa de nivel medio. La muestra se constituye en los tutores de los alumnos de escasos recursos económicos y los profesores que han sido convocados y que han participado en las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad, la Asociación de Cooperadora, y en los Acuerdos Escolares de Convivencia Escolar.

Además, consideramos 24 profesores de 25 a 50 años, de distintas disciplinas que conforman los departamentos que responden a las características de la oferta educativa del nivel medio, sumado a 15 tutores entre los 30 a 63 años que tienen a su cargo alumnos que se encuentran cursando de primero a sexto año en una escuela secundaria en contextos de vulnerabilidad social quienes han opinado sobre la participación en el ámbito escolar. El objeto de estudio, lo abordamos desde una metodología de diseño cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, mediante la descripción y análisis del fenómeno, utilizando como estrategia metodológica el estudio de casos.

Está sustentado desde el enfoque teórico-metodológico hermenéutico y lo planteamos desde el marco referencial de la política educativa (análisis de los planos macro, meso y micropolítico de las normativas y resoluciones vigentes, etc.), con aportes de las líneas teóricas de la sociología de la educación y la organización y administración escolar (comprensión de los roles y las tareas de los miembros y función de la escuela, etc. Sumado a la perspectiva micropolítica: concepto de participación y niveles, gestión escolar, cultura institucional y organizacional, entre otros).

Desde el punto de vista procedimental, efectuamos un estudio de corte exploratorio-descriptivo, con base en la observación y recolección de información, a partir de los datos

---

<sup>41</sup> Se define en términos de (Castel en Redondo, 2004) a la vulnerabilidad; por la falta de trabajo estable, por la precarización laboral, y por condiciones educativas y psicológicas y por la ausencia de un tejido social que represente un sostén relacional. En este sentido, se entenderá, por vulnerabilidad social, a los sujetos que por su situación social, económica y educativa viven en condiciones desfavorables para el accionar de los bienes materiales y simbólicos de la cultura, generándose así dificultades en su accionar educativo y cultural.

obtenidos a través de un trabajo documental y de campo que se desarrolló en el plano macro (nacional), meso (jurisdiccional) y micro (institución educativa). Hemos considerado tres dimensiones que sirvieron para el análisis de las prácticas escolares de participación: normativa (los discursos de la normativa y las resoluciones), organización, administración y comunitaria<sup>42</sup> (diseño, organización, gestión y participación) y valorativa (significaciones, desempeños e interacciones).

En el marco de este tipo de estrategia metodológica, consideramos relevante el empleo de diversas técnicas de recolección de datos a través de entrevistas en profundidad a informantes claves y a supervisores escolares, entrevistas semiestructuradas dirigidas a profesores y tutores; observación no participante de tres jornadas de trabajo correspondientes al turno mañana y turno tarde (Jornadas Nacionales, Escuela, Familias y Comunidad), observación documental (documentos normativos, resoluciones, circulares, etc) y el diario de campo del investigador que aportaron a la comprensión del caso.

Los datos recopilados a través del uso de los distintos tipos de estrategias metodológicas y técnicas fueron triangulados metodológicamente entendidos como la combinación, en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (Taylor y Bogdan, 1986: 92), mediante la práctica intramétodo Mendicoa (2003), que favoreció una comprensión e interpretación lo más abarcativa del fenómeno en estudio y de las variables lo que permitió someter a los datos a control recíproco.

Adoptamos esta metodología, porque de acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio, la perspectiva desde donde lo abordamos, permite obtener información sobre los actores escolares (supervisores, directores y profesores) y de los tutores respecto de los modos en cómo se implementan las prácticas escolares de participación y los significados que construyen en torno a ellas.

## Resultados

En cuanto a la información obtenida sobre lo que sucede, entre lo que se establece en la normativa y lo que se implementa en las prácticas cotidianas, dan cuenta de que la propuesta de participación no logra cumplirse tal cual lo define el marco legal.

Al respecto podemos afirmar que la normativa LEN N°26206, propone asegurar “*la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles*”, con la finalidad de que colaboren con el gobierno de la institución y con la mejora de la calidad educativa de los adolescentes y jóvenes. Sin embargo, desde los distintos planos de análisis macropolítico, mesopolítico y micropolítico advertimos un desfase entre lo legislado y lo que ocurre en la práctica (Martínez Cerón, 2005:111).

Se podría decir, se infieren “quiebres” entre lo que dice en la norma y la forma en que los actores la aplican de acuerdo a las subjetividades, al contexto que lo configura y a los significados que les otorgan.

Significaciones en relación con la participación en las Jornadas Nacionales “Escuela, Familias y Comunidad”. Las voces y miradas de los actores escolares y de las madres.

Las jornadas Nacionales “Escuela, Familias y Comunidad” fueron impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2013 y reguladas por la Resolución N°199/13 en la que se explicita la realización anual de éstas en todas las unidades educativas del país, de

---

<sup>42</sup> Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel. FLACSO.

todos los niveles y modalidades, tanto de gestión estatal como privada, con la finalidad de fortalecer los espacios de vinculación escuela-familias y la institucionalización de jornadas de trabajo compartidas.

Es decir, se plantea como finalidad, renovar la alianza de la institución educativa con las familias y la comunidad, buscando reforzar y ampliar el entramado como una situación de encuentro entre ellas.

Desde el nivel macro y mesopolítico: la dirección del nivel medio recibe desde la dirección nacional, los lineamientos e indicaciones sobre estas jornadas, los supervisores envían circulares pedagógicas a las escuelas y sugieren la organización de las actividades en Consejo Consultivo, como lo establecen los documentos oficiales, otorgándoles cierta autonomía a las instituciones educativas. A nivel micropolítico: la gestión escolar, resuelve en Consejo Consultivo (directora, vice-directora y jefes de departamento) acordar los temas y organizar las actividades, siendo los profesores los responsables de su implementación.

En cuanto a las significaciones que los actores construyen entre los actores escolares y las madres, subyacen ciertos supuestos reclamos, resistencias, encuentros, desencuentros en vinculación con las convocatorias y la participación en las jornadas. Asimismo, el equipo directivo y las docentes, manifiestan reclamos en torno a los tiempos, la circulación de la información, la ausencia y el compromiso de cada uno de ellos en el desarrollo de las actividades.

Aunque el sentido de la convocatoria que les atribuyen los actores educativos y las madres a las jornadas, las vinculan a la idea de integración en torno a la educación y formación de los hijos/as, se identifican ciertas resistencias desde la misma convocatoria hasta la participación e implementación de las jornadas. Es decir, se plantea una concepción del aula y de la escuela como territorio propio de los actores institucionales y pedagógicos. (Martínez, Cerón, 2005). Lo que supone que la entrada de personas extrañas se considera como una invasión, la presencia de los tutores en la escuela irrumpe espacios y competencias que supondría una pérdida de valor. Pensamiento que evidencia que la escuela es de exclusiva propiedad de los docentes, lo que crea actitudes de resistencia a la presencia de las familias en la escuela.

Ahora bien ¿cómo se logra la integración? Para el equipo directivo, la integración de las familias es *“para unir más a la comunidad”*; aunque, en la práctica cotidiana, se establecen quejas por parte de las docentes que manifiestan la dificultad que ocasiona la implementación y la organización de las actividades en las que los actores educativos y los tutores puedan implicarse.

Entonces, la participación de las familias en esta escuela, se caracteriza por ideas que cada uno de los actores se imaginan sobre *“lo que el otro y los otros pueden hacer”*. En las voces de los supervisores, el equipo directivo y los profesores, subyacen supuestos relacionados con las tareas y los roles que asumen en la participación de las jornadas. Los primeros, vinculan con la invitación para informarse y hacer cosas, no discutir, sino hacer lo que saben. El segundo, tiene una visión prejuiciosa y estereotipada de la familia que no tiene tiempo, se anticipa en la negativa de participar, informar y consultar, etc. Los terceros, desde sus discursos expresan cierta ambivalencia, por un lado, señalan la importancia de las familias en las jornadas, por otro, destacan distintas limitaciones subjetivas, institucionales y organizacionales que impiden su participación en estas actividades. Mientras, las madres están reclamando un lugar de acercamiento, de cogestión, de diálogo, reflexión, debate y discusión de temas que les interesan, ya que esto propendería a establecer una relación más fluida entre los actores escolares y éstas.

El entramado de “las voces”: la significación que les asignan los actores escolares y los tutores a los Acuerdos Escolares de Convivencia.

La participación en la construcción y aplicación de los Acuerdos de Convivencia Escolar, a nivel macropolítico, se implementó a partir de un Programa Nacional a través del cual, se han desarrollado acciones de capacitación y asistencia técnica para las escuelas secundarias y sus modalidades de toda la provincia. A nivel mesopolítico, según la Resolución 2912/10, para operativizar estas propuestas se ha encomendado al Servicio Educativo de Prevención y Apoyo (D.S.E.P.A.) y a los supervisores escolares que asesoraron, acompañaron, y en algunos casos, “les exigieron” confeccionarlos.

En el caso de los Acuerdos de Convivencia Escolar, entre los niveles macro y mesopolítico, identificamos falta de acompañamiento de los equipos técnicos y obstáculos en las tareas de seguimiento de los supervisores escolares en las escuelas. A nivel micropolítico, surgen replanteamientos y confusiones sobre “quién o quiénes” están convocados a participar. En estas instancias, surgen una variedad de cuestiones: académicas, políticas, de intereses, etc., y de resignificaciones en torno a lo que cada uno comprende que es importante para el abordaje de la norma interna. Los profesores participan en la construcción del documento y asumen ciertos “incumplimientos” en la puesta en práctica del reglamento. Los tutores tienen poco acceso en la elaboración de los acuerdos y se responsabilizan de su seguimiento “*Nos hacen firmar un acta donde nos hacemos responsables nomás te digo y nada más*”.

En cuando a la significación que los diferentes actores escolares y los tutores asignan a los acuerdos de convivencia, rescatamos las siguientes opiniones: los supervisores manifiestan la importancia que implica que cada uno de los actores de la comunidad educativa logre un consenso de cómo convivir mejor en las escuelas, aunque reconocen que la asignación de instituciones a supervisar, varía constantemente obstaculizando su seguimiento. Es decir, “*el compromiso que tienen todos los actores de la escuela desde el rector hasta el portero de cómo se tiene que comportar dentro y fuera del colegio.*” (Entrevista Supervisores Escolar).

Por su parte, la mayoría de los profesores expresan que los acuerdos tienen que ser conocidos, respetados y cumplidos por los alumnos, tutores y docentes para lograr una buena convivencia en el aula y en la escuela. Desde su rol, señalan: flexibilidad en la toma de decisiones, falta de registro en los llamados de atención, consideraciones vinculadas a las razones económicas y sociales de los estudiantes. Por ejemplo: el uniforme. Los tutores, asignan un valor de seguimiento, “como algo que tienen que cumplir”, una responsabilidad, que podríamos caracterizarla como “dirigida”, no consensuada, a lo que ya está prefijado en el reglamento interno del Acuerdo Escolar de Convivencia: “*Nos hacen firmar un acta donde nos hacemos responsables no más te digo y nada más.*” (Entrevista a Tutora N°5).

El entramado de “las voces”: la significación que asignan los actores escolares y los tutores a la Asociación Cooperadora.

Desde el nivel macropolítico, Ley de Educación Nacional N°26206 y Ley de Cooperadoras (N° 26759), al nivel mesopolítico (Resolución N° 431/09), acompañan desde el discurso la propuesta de implementación de la asociación cooperadora en las instituciones educativas, así como, instalan la idea de garantizar “*dinámicas democráticas de convocatoria y participación de padres/responsables, docentes, alumnos, egresados.*” Sin embargo, en la práctica, todavía no se ha logrado el funcionamiento total.

Entre los niveles mesopolítico y micropolítico, según los supervisores escolares, se dificulta para acompañar e implementar las cooperadoras escolares en las instituciones educativas, “*cuesta mucho*”, es “*imposible*”. Argumentan que es una cuestión que no funciona, “*se promueve, pero no se conforma orgánicamente*”. Cuesta que se constituya y que funcione como corresponde, éstas no solamente sirven para juntar dinero, sino también, lograr la cooperación y participación de las familias y la comunidad educativa, para favorecer la formación de los estudiantes, el trabajo de los profesores, la gestión escolar y la relación

escuela-familias. Además, tal como lo enuncian estos actores, “*es un lugar en donde no se pone mucho la mirada*”, “*es una cuestión que funciona bastante cómo sale, como puede*”. A pesar de las recomendaciones, ciertas cuestiones no se realizan tal como se plantea en la normativa.

En el nivel micropolítico, advertimos una variedad de opiniones en cuanto a las convocatorias y sobre quiénes participan. Los docentes colaboran en algunas acciones que promueven la recaudación de fondos. Los tutores contribuyen con el pago de inscripción y la cuota societaria. Ambos reconocen que no participan en las actividades por razones de tiempo y superposición de tareas.

En cuando a la significación que los diferentes actores escolares y tutores, asignan a la asociación cooperadora, rescatamos las siguientes opiniones: los supervisores valoran el funcionamiento de la cooperadora en el colegio secundario y su contribución en la mejora de la calidad de la enseñanza. Implica la integración formal de los miembros y la participación externa para generar transparencia de las acciones. Desde su rol, se dificulta el acompañamiento considerándose una actividad poco prioritaria.

Los profesores, manifiestan que sirve para colaborar con el mantenimiento de la infraestructura escolar y el acompañamiento de los alumnos que lo necesitan. Integrarlo, significa un compromiso y responsabilidad que no pueden asumir por razones de tiempo, sobrecarga de tareas y trabajo en otras instituciones que impiden su participación. La mayoría de los tutores, dan importancia a la mejora de la escuela más vinculada al pago de inscripción y la cuota societaria, aunque no participan en las actividades que se propone desde la Asociación de Cooperadora por falta de convocatoria, falta de tiempo y por razones laborales.

## Reflexiones finales

En líneas generales, los datos recogidos en la investigación, permitieron describir las prácticas escolares de participación, desde el plano discursivo al modo de implementación de las mismas; las experiencias vivenciadas y los significados atribuidos por los profesores y las familias de una escuela secundaria en contextos de vulnerabilidad social de la provincia de Corrientes de Argentina. Así como las relaciones entre los mismos ateniendo a sus propias experiencias e ideas de participación.

Inferimos que la intención de la política educativa establecida en la LEN de proponer la participación y gobierno democrático en las instituciones educativas a través de las variadas líneas de acción que buscan; “*garantizar dinámicas democráticas de convocatoria y participación*” de los actores escolares y de las familias, entre otros, en el accionar cotidiano, no son simplemente “implementadas”. Dentro del escenario (contexto de práctica) están sujetas a interpretaciones y recreaciones de acuerdo a lo que los actores piensan y creen que es la participación en la escuela secundaria.

Entender desde que una innovación -la participación de los profesores y de las familias en la gestión escolar- es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintos sectores y actores del sistema educativa en general, y de la secundaria en particular, inevitablemente la transforma y adquiere cierta indeterminación en las formas de implementarse de acuerdo al proceso de apropiación que realizan los sujetos.

Siguiendo a Ezpeleta, (2004), se desarrolla una *traducción de la política*, donde el sentido que puede llegar a darle la institución al contenido de la política educativa diseñada por agentes externos a ella, no es el mismo que propone la normativa, por lo que la apropiación de los sujetos adquirió otros significados.

En la práctica cotidiana, la política educativa ha sido interpelada y resignificada por los sujetos de acuerdo a la implicación en los distintos niveles de participación, y en lo que creemos



incidieron en su aplicación; las concepciones, las ideologías e intereses de cada uno de ellos. Es decir, desde el modo en cómo se ha puesto en acción, cómo circuló la información y cómo se produjo en torno a la cotidianidad del establecimiento escolar dentro de las limitaciones estructurales, las posibilidades, los sentidos construidos y las valoraciones asignadas. Citando a Carranza (2008), sostenemos:

La articulación que se consensua en el plano macropolítico (a través de luchas micropolíticas), los diversos actores desde los distintos niveles (macro, meso y micropolítico) van recontextualizando el discurso político e inscribiendo en las instituciones y en las prácticas de acuerdo a los intereses, posibilidades y límites institucionales o subjetivos que se expresan en un permanente interjuego entre lo estructural, lo grupal (institucional) y lo subjetivo. (Carranza, 2008: 173).

Advertimos, en los testimonios de los actores escolares y los tutores, que el mismo proceso que se planteó como participativo en la normativa, fue relativizado por cada uno de ellos. Las propuestas en algunas instancias, han generado encuentros y desencuentros, han sido cuestionadas y resistidas desde la misma convocatoria hasta la forma de implementación.

Entre estos actores subyacen ciertos supuestos, reclamos, quejas y resistencias en vinculación con las convocatorias, las ausencias y los compromisos asumidos por cada uno de ellos, los desencuentros en torno a “tiempos” vinculados con la organización de las actividades y los sentidos asignados a la participación en la escuela.

El significado que los actores escolares le otorgan a la participación, para algunos, está más relacionada con el “consenso”, la toma de decisiones desde un plano consultivo en el que la opinión de los jefes de departamento cobra relevancia, y para otros, a la “ejecución” de las acciones que contribuyen con la mejora de la institución educativa y de la enseñanza. Aunque algunos de ellos, aceptan un rol pasivo, se limitan solamente a estar informados sobre las actividades.

Los tutores manifiestan una idea más vinculada a la “información” sobre qué tienen qué hacer para acompañar a sus hijos en la escuela, aunque otros reclaman un lugar de acercamiento, de cogestión, de diálogo, reflexión, debate y discusión de temas que les interesan y que creemos propendería a establecer una relación más fluida entre la escuela y las familias.

Las tareas y responsabilidades en torno a ella se ven obstaculizadas por las condiciones históricas, socioculturales y la dinámica institucional, y por las razones subjetivas: concepciones, tiempos, intereses, etc., que, de un modo u otro, influyen en el accionar del establecimiento educativo.

En síntesis, podemos afirmar, parafraseando a Ball y Bowe citados en Mainardes (2006), que el contexto de la práctica es donde la política está sujeta a interpretación y recreación y donde la política produce efectos y consecuencias, que pueden representar cambios y transformaciones significativas de la política original. En este sentido, entendemos que las políticas educativas no son simplemente “implementadas” dentro de este escenario (contexto de práctica) sino que están sujetas a interpretaciones y recreaciones de acuerdo a lo que los actores escolares y los tutores piensan y creen que es la participación en la escuela secundaria.

## Referencias

Argañaraz, G. (2016). Tesis de grado: *Experiencias de acompañamiento a las trayectorias escolares en el marco de la Nueva Institucionalidad de la Escuela Secundaria, hacia la inclusión. El caso de una escuela del interior del Chaco*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.

Carranza, A. (2008). Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar.

En *Cuadernos de Educación* Año VI N° 6. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Casenave, G, Erronidart, A, Gallí M, Marmisolle, G y otros (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio 2004, Vol. 9, N° 21, pp. 403-424

Ferreya y otros (2012). *Aproximaciones a la educación secundaria en Argentina 2000-2010: entramados, análisis y propuestas para el debate*. Córdoba: Comunicarte y Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación.

Ferreya, H. y Vidales, S. (2013). *Hacia la innovación en la Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunicarte.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel. FLACSO.

Mainardes, J. (2006) *El abordaje del ciclo de políticas; una contribución para el análisis de políticas educacionales*. En: *Revista Educacao e Sociedade*. Vol.27, N° 94. Unicamp, Brasil.

Martínez Cerón, G (2005) Cap. III Sombras y luces de la relación Familia y escuela. En Escudero Muñoz, J., Guarro Pallás A., Matinez Cerón, G., y Riu Sala X. (Ed.) *Sistema Educativo y democracia. La escuela del nuevo siglo, 7. Alternativas para un sistema escolar democrático*. (p.p. 99-149) Madrid, España: Octaedro.

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio

Pini, M, Mas Rocha, S, Gorostiaga, J, & Tello, C, & Asprella, G (2013). *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: Ediciones. Aique.

Romero, C. (comp.), (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.

Taylor, S. T. Y Bogdan, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son necesarios, porqué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, año 17, n° 29. Bs As. FLACSO.

Veiravé, M y Artieda, T. (2007) PROYECTO PICTO. Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco -Universidad Nacional del Nordeste. Proyecto Aprobado por Resolución N° 163/08 del Directorio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Dirección: Profesoras Delfina Veiravé y Teresa Artieda.

## Normativas

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (1993) *Ley Federal de Educación N°24195/93*. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2012) *Ley de Cooperadoras N° 26759/12*. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206/06*. Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) *Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución N° 79/09*. Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) *Lineamientos Políticas y estratégicos de la educación Secundaria Obligatoria. Resolución N° 84/09*. Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales, planes de mejora institucional. Resolución N° 88/09*. Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016. Resolución N° 188/12*. Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) *Jornadas Nacionales de Escuela, Familia y Comunidad. Resolución N°199/13*. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Resolución Ministerial N° 1619/04*. Buenos Aires.

#### Jurisdiccionales

Argentina. Ministerio de Educación y Cultura (2012) *Resolución Ministerial Provincial N° 1568/12*. Marco normativo para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria de la provincia de Corrientes.

Argentina. Ministerio de Educación y Cultura (2010) *Resolución Ministerial Provincial N° 2912/10*. Acuerdos Escolares de Convivencia. Corrientes.

Argentina. Ministerio de Educación y Cultura (2010). *Resolución Ministerial Provincial N° 431/09* Asociación Cooperadora Escolar. Corrientes.

# MI PRIMERA VEZ. PRIMERAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Víctor Manuel Ponce Grima<sup>43</sup>

## Introducción

De acuerdo con los planes y programas de estudio para la formación de profesores para la escuela secundaria (1999), los estudiantes de tercero a octavo semestre llevan a cabo prácticas cada vez más intensas en las escuelas secundarias, en las asignaturas de acuerdo con su formación disciplinar. Durante el tercer semestre de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) los alumnos realizan sus primeras prácticas en la escuela secundaria. Estas ocurren entre los meses de septiembre y diciembre de cada año.

Este trabajo pretende acercarse a las experiencias de los alumnos que se preparan para ser profesores de secundaria; de manera más específica se analizan las narraciones producidas por los estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés, que por primera vez realizan prácticas en la escuela secundaria. Se pretende generar conocimiento acerca de los procesos de formación inicial de docentes, en especial los problemas que enfrentan los estudiantes en sus primeras experiencias prácticas como docentes en la escuela secundaria.

Sabemos que sólo gracias a los años de experiencia un profesor puede ser exitoso en la escuela secundaria, es decir, con adolescentes. La experiencia le ha permitido asimilar diversas habilidades docentes que le permiten enfrentar la complejidad y la incertidumbre de la práctica. Puede estar alerta a diversas demandas al mismo tiempo: al aprendizaje de los alumnos, a regular el tiempo de cada actividad, a monitorear que los alumnos hayan captado la instrucción y la estén llevando a cabo, al control del grupo y la disciplina, a las normas y reglas mínimas de convivencia que le permitan la interacción, y varios etcéteras.

Un profesor novato o un practicante, no puede hacer todo lo anterior. No ha incorporado a su saber hacer las múltiples habilidades de actuación demandadas para la docencia. Por otro lado, estas capacidades no se aprenden, solamente, en las aulas de la normal ni en la universidad, ni sólo leyendo; se aprenden además practicando y reflexionando en torno a las prácticas realizadas, confrontando las actividades llevadas a cabo con las teorías. Estas habilidades son conocimientos procedimentales, y, por tanto, se aprenden practicando. Para eso asisten los estudiantes normalistas a las Jornadas de Práctica, para enfrentarse a la simultaneidad de las demandas de la práctica, para incorporar nuevos esquemas de actuación, para confrontar la práctica con la teoría, para saber hacer y saber para qué sirve el conocimiento y la teoría, para apropiarse de las habilidades docentes y para aprender a resolver las diversas situaciones y demandas complejas e inciertas de la práctica en el aula (Avalos, 2017; Davini, 2002; Feixas, 2017; Santillán, *et al*, 2011).

## Mi primera experiencia ¿Qué dice la investigación?

Diversas investigaciones apuntan que la formación inicial no está cumpliendo sus propósitos. Los egresados de las normales, o incluso de las licenciaturas de educación, no ponen en práctica lo que aprendieron en sus aulas, sino que practican lo aprendido durante sus experiencias en sus trayectos formativos de vida como estudiantes. Eso ocurre tanto si los egresados provienen de planes de estudio con sesgo hacia lo teórico, como de los programas de

---

<sup>43</sup> Doctor en Educación. Docente de nivel superior y de posgrado. Académico e investigador del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades la Universidad de Guadalajara y de la Secretaría de Educación Jalisco. Correo: victorcanek25@hotmail.com

formación en donde combinan espacios de formación en las aulas de la normal, con la práctica real (Marcelo, 2009; Valliant, 2013).

En ese sentido afirma Davini (2015) que, en tiempos recientes, se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una “empresa de bajo impacto”. Todo lo que se haga en ese periodo de formación, o todo lo que los estudiantes hayan “aprendido” durante los estudios, es “olvidado” o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la “socialización laboral”, una vez graduados. Para comprender mejor la formación inicial de profesores, algunos han decidido estudiar sus biografías escolares, pues lo que experimentaron en sus trayectos de vida y lo que aprendieron como estudiantes, es lo que luego pondrán en juego durante la práctica como profesores.

Si esto es verdad, entonces ¿para qué invertir recursos valiosos en las escuelas normales o en la formación de profesores en otros países? Sin embargo, conviene aferrarse a otras investigaciones que afirman que no es del todo cierto que los estudiantes solo practican lo que aprenden de sus experiencias como estudiantes (Davini, 2015), o que nada se puede hacer para mejorar la formación en nuestras escuelas normales. El escepticismo en los programas de formación inicial de profesores, si bien pueden tener razón, nos debe impulsar a conocer e intervenir el problema. Tenemos mucho qué conocer y mucho por hacer.

En primer lugar, en realidad, poco sabemos de cuánto y cómo lo aprendido en la normal lo llevan a cabo los estudiantes a sus prácticas. Por eso nos parece necesario indagar, documentar qué y cómo viven nuestros estudiantes, sus experiencias como practicantes en las escuelas secundarias; pero también nos interesa conocer cómo son trabajadas esas experiencias documentadas en las aulas de la normal (Davini, 2015).

Se decidió estudiar lo que aprenden los estudiantes en la práctica, para que eso sea discutido posteriormente en las aulas de la normal. Este estudio se enfoca en las primeras experiencias como practicantes ¿Qué es lo que viven los estudiantes de la normal en sus primeras experiencias en las aulas de la secundaria?

Mi primera vez. La inserción a la docencia.

Las primeras experiencias en la práctica de los estudiantes normalistas, no está lejano a lo indagado respecto al campo de la inserción a la docencia. En los últimos años se ha desarrollado abundante investigación respecto de esta cuestión. La metáfora bastante difundida que dibuja la problemática de los nuevos profesores que se inician en la profesión docente es que después de enseñarles técnicas de nadado, fundamentalmente en el aula, con algunas prácticas en piscinas bien acondicionadas, se les lanza a nadar a mitad del océano en medio de tiburones. En este modelo de “nada o húndete”, los nuevos profesores se enfrentan con pánico y soledad, a esta nueva aventura. No todos salen con vida, muchos desertan o se conforman con sobrevivir en medio de amenazas externas e internas en una profesión amenazada y desprestigiada (Marcelo, 1999, 2009).

Carlos Marcelo advierte la necesidad de establecer políticas y estrategias adecuadas para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, a través de dispositivos de acompañamiento. Para ello se requiere que los nuevos profesores adquieran conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; que aprendan a planear e implementar estrategias de enseñanza desde el currículo o desde las necesidades de los estudiantes; que desarrollen un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; a crear una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar desarrollando una identidad profesional (Marcelo, 1999).

Los profesores que se insertan a la docencia, poseen pre-concepciones acerca de cómo funciona la cultura escolar y la enseñanza. El formador o el acompañante de estos profesores debe tomar en cuenta estas creencias. Si no se parte de este universo de significados, el acompañamiento

será ineficaz. Estas preconcepciones o creencias se manifiestan en la práctica del nuevo profesor, por eso es indispensable incorporar al acompañamiento, estrategias para el análisis y evaluación reflexiva y metacognitiva de la práctica, confrontándolo con la fundamentación de los conocimientos teóricos, los indicadores y los perfiles docentes (Hamerness, Darling-Hammond y Bransford, 2005).

El aprendizaje de la enseñanza se desarrolla en la práctica, puesto que de acuerdo con Feiman (2001) la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. En la práctica, los nuevos profesores enfrentan la oportunidad de poner a prueba sus capacidades para centrarse en las dificultades que enfrentan sus alumnos para aprender determinados contenidos. Los formadores de los nuevos profesores pueden contribuir para que estos reflexionen activamente acerca de sus prácticas, para que las comparen con estándares adecuados de la práctica profesional, para poner a prueba nuevos métodos de enseñanza y resolver los múltiples problemas a los que se enfrenta el profesor novel (Ingvarson, Meier y Beavis, 2005). Los formadores de los profesores que inician la carrera pueden (deben) ofrecer orientación para que la adaptación al nuevo escenario complejo e incierto sea menos traumática (Horn, Sterling y Subhan, 2002).

Las afirmaciones señaladas respecto de los que se inician a la docencia, como de los que practican por primera vez en las aulas de educación básica son comparables. Las recomendaciones para enfrentar el “pánico escénico” son útiles para los dos. No podemos, no debemos, dejarlos nadar solos en medio de tiburones. Esta noción de *tiburones*, les resulta muy cercano sobre todo a los futuros y nóveles profesores de secundaria, en virtud de la enorme dificultad que implica la educabilidad de los adolescentes de nuestros tiempos. Conviene acompañarlos, aprender con ellos los desafíos, las demandas de la práctica. La necesidad del acompañamiento reflexivo es necesaria y urgente tanto para los profesores nóveles como para quienes realizan sus primeras prácticas.

#### Metodología. Mi primera experiencia práctica.

Se utilizó la narrativa como estrategia de indagación de la primera experiencia práctica de los estudiantes de tercer semestre (Torres, 2009). Para ello se les solicitó a los estudiantes de tercer semestre de la Escuela Normal Superior de Jalisco que relataran cómo les fue en su “primera vez”, es decir, en su primera experiencia de práctica en la escuela secundaria. Esta solicitud fue asumida por los estudiantes de las especialidades de inglés y de español. En este avance sólo se analizaron las narraciones de los futuros profesores de inglés, las cuales se recuperaron para abrir este campo de investigación acerca de cómo vivieron su primera vez, es decir, su primera experiencia en la práctica en la escuela secundaria. Cómo enfrentaron el pánico escénico, las múltiples exigencias de la práctica. Estas narraciones deben ser comprendidas en las condiciones del relato.

Como lo señala Bruner (2013:31) el relato modela nuestra experiencia en el mundo. Se localiza en la dialéctica de lo consolidado y lo posible. Por eso “la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió”. Nuestros estudiantes relatan lo sucedido y lo que esperaban que sucediera. Relatan lo que vivieron como algo acontecido, pero a la vez nos cuentan sus deseos.

Esta atractiva obra de Bruner respecto de las narraciones de estos estudiantes de la normal, nos abre a nuevos horizontes de conocimiento del sujeto en las condiciones de la cultura y de la práctica, porque “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos y qué podríamos haber sido, dados los lazos de la memoria y la cultura, nos imponen lazos de lo que muchas veces no somos conscientes” (Bruner, 2013: 31).

Un relato es “un reparto de personajes que son libres de actuar, con mentes propias... se precisa un narrador, un sujeto que cuenta y un objeto contado” (Bruner, 2013: 34). Los

narradores son estos estudiantes que se enfrentan por primera vez al “mundo”, a las prácticas frente a los “tiburones” en el mar embravecido. Cuentan sus proyectos en el mundo de lo impredecible. Para Bruner el relato, el proyecto, es una “expresión típicamente humana” en el que los sujetos escogen “los medios apropiados, a menudo contingentes, de alcanzar nuestros objetivos”. Los alumnos llevan sus planeaciones escritas, sus proyectos, pero tendrán que realizarlos en relación con otros, de quienes no saben cómo van a reaccionar. Tienen miedo y se asustan de que lo pensado previamente, o reflexión preactoral, no ocurra como lo tenían planeado.

... Pero proyectar requiere expectativas bastante afianzadas acerca del modo en que reaccionarán los demás, ya que pocas veces actuamos en completa soledad (49) ... Lo inesperado nos alarma como ninguna cosa en el mundo” ... La narrativa es el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas” (52).

La imagen que ofrece Bruner (2013: 12) se acerca a lo que relatan los estudiantes, es lo que devela Bruner respecto de los hallazgos lingüísticos de Vladimir Propp “refleja el esfuerzo de los hombres para llegar a controlar las cosas poco felices e inesperadas de la vida”.

El estudio de las primeras prácticas educativas cotidianas desde la narración, o las “poesías del detalle” (Torres, 2009), incluyen aspectos explícitos e implícitos, lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto.

La narrativa de los estudiantes es una forma de lenguaje que captura las actuaciones educativas cotidianas de los docentes en formación. Para McEwan y Egan (2005) narrar trata de un lenguaje hilado, dispuesto para revelar el interior de la vida y los actos de los seres humanos. Apuestan su aplicación en educación para desentrañar el sentido, así como las emociones humanas que cobran vida en el currículum, la enseñanza y el aprendizaje.

La narrativa ayuda a comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué se sigue cierto curso de acción y no otro (McEwan Hunter y EganKieran, 2005). Lo que se relata refiere un comienzo, un medio y fin, y los unifica en una serie de eventos organizados, sean estos *actos* verbales, símbolos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarnos (Gudmundsdottir, 2005).

Mi primera vez. Relatos de estudiantes de inglés.

Se platicó con los profesores de Observación y Práctica Docente de tercer semestre. Se les explicó el objeto de estudio y se les pidió que recogieran las narraciones de sus alumnos de esa experiencia, de su “primera vez”. Las primeras narraciones me las pasó la asesora de la especialidad de inglés, responsable de la clase de Observación y Práctica Docente del tercer semestre. Debo reconocer que las huellas de la maestra son notables en las actividades que los alumnos realizaron antes y durante la jornada, en la elaboración de los recursos visuales y en que todos los alumnos deberían hablar siempre y sólo en inglés.

Se analizó cada una de las 15 narraciones aportadas. Se fueron analizando los diversos cursos de acción que siguieron, sobre todo de los aspectos destacados en las actividades previas a la jornada, las emociones que sintieron, cómo las resolvieron, las actividades y los problemas que fueron enfrentando, los recursos actorales y didácticos que dispusieron, entre otros.

Se expone en adelante, cómo fue la actividad de reconstrucción de la narración de una alumna, de Gema. Cómo se observará, se entrelazan segmentos de su narración, con comentarios para destacar algunas cuestiones en torno al interés de este estudio, pero sin dejar de “oír su voz”. Se trata de la reconstrucción del tejido narrado por la alumna, en otro relato que teje lo dicho (textual) por ella, con lo que puede (debe) ser destacado desde el punto de vista de los intereses de esta investigación; también se usa la paráfrasis para reducir la extensión del texto, pero dejando lo destacado. Se expone sólo este ejemplo, para contar cuál fue el

proceso de análisis e interpretación llevados a cabo en cada una de las quince narraciones, para que el lector tenga un mejor conocimiento del procedimiento metodológico seguido. Después del caso que se expone, sigue un apartado de los hallazgos generales -otro nivel de abstracción (Flick, 2009)-, encontrados en esta investigación.

Un caso... el de Gema.

*Al principio... nervios y ansiedad.* Llego y entro a sala de maestros sintiendo muchos nervios y ansiedad...incluso podría jurar que siento ganas de vomitar... Intento hacer ejercicios de respiración, pero mis manos y mi cuerpo me traicionan...me siento muy nerviosa... Uno de mis alumnos se percata y pregunta ¿se siente bien? ¿ta' nerviosa? (me dijo).

No se apure no pasa nada ni mordemos... Decido bajar a ordenar una vez más mi material e Intentar calmarme...pues de la misma emoción, no he comido nada. La gran hora ha llegado, la profesora de la clase anterior se está despidiendo de sus alumnos y como que si, como que no, me decido a entrar.

*Los alumnos bromistas.* Cuando ingresa al salón algunos alumnos le dicen que “a esta hora no toca inglés, nos toca tecnología”. No se sorprende “En lugar de discutir con ellos, les siento en su lugar bien confiada de que esa era mi hora” y comienza la clase sacando un letrero grande que dice “*Super goal*” y escribo “*How to describe people and characters*”.

Los alumnos están inquietos. Hacen mucho ruido. No hacen caso. Como todos los alumnos normalistas, sólo “se comunica en inglés, pero no todos me pelan”. Se desespera y grita “lo más fuerte que puedo ¡Good afternoon every body!” Entonces se paran y responden a mi saludo con mucha energía. La atención se pierde pronto, porque los alumnos siguen inquietos.

No todos están dispuestos a callarse para poner atención. Posteriormente, hablo en inglés y pido ayuda a los alumnos para que peguen los posters del tema, pero a leguas se les nota la cara de ¿WHAT?, así que digo “come on, I can give you candies”. Pensando que sí me podrían entender, pero al ver que no, solo se me ocurre decir “participation, participa...te...” algo lento para ver si les suena como en español.

Pocos alumnos comprenden. Algunos alumnos les “traducen a los otros”. Le ayudan a “pegar los posters en las “esquinas del salón”, pero usan las cintas de los propios alumnos, pues por el nerviosismo, se le olvidó que la traía en los “bolsillos del pantalón”. ¡Les apura a pegar los posters “les digo Hurry up guys!, y les ayudo a pegar un poco mientras me muevo hacia las demás esquinas”. Los alumnos quedaron sumamente sorprendidos con los posters. Expresan admiración “¡Ah!”

*Da las instrucciones (en inglés), pero no le entienden.* Se apoya de la mímica y los posters para que le entiendan. Corre de una esquina a otra. Sacó un “letrero y digo con voz alta: “*This is batman*”, hace mímica para que repitan con ella “*He is tall*”. Les pide que repitan de nuevo la oración “*One more time*”. Algunos repiten, pero muy bajo. ¡Les hace muecas para que griten “*This is batman!, he is tall!* En cada oración les hace repetir tres veces “*He is Hulk, he is...strong*”. Hace mímica de musculoso. “*He is the joker, he is.... crrrrrrrazy!*”.

...moviendo mi cabeza. Hago eso para que capten la atención de los adjetivos descriptivos más que para divertirme. Los alumnos repiten y se ríen conmigo, imitando mi misma acción. Repito la misma ocurrencia para happy e incluso juego con ellos para pretty haciendo silbidos coquetos y la forma del cuerpo femenino para que capten la idea. La pronunciación no les sale tan mal en los otros adjetivos, pero en pretty los pongo a repetir más, pues percibo que dicen “preti” y les hago énfasis en que suena más como priiri.

Se apoya en la relación entre las palabras en inglés, con la imagen de la cartulina y la expresión corporal, la mímica. Ellos repiten los adjetivos y las oraciones. Cuando los alumnos



aciertan, afirma con la cabeza de que la pronunciación fue la adecuada. Los alumnos repiten y se ríen. Les pone a repetir con la pronunciación correcta. En virtud de que los alumnos no entienden las instrucciones porque no saben inglés, ella primero escribe la palabra, luego la pronuncia y se apoya de la mímica.

Pasa a otra actividad (Match). Les explica, pero muchos no entienden. Les escribe en el pintarrón la palabra *Old* y actúa como viejito. Le ayudan a repartir las hojas. Se apoya de los que dominan más el inglés, aunque la estrategia no es del todo eficaz, pues siguen las preguntas “¿Qué es *strong, evil, pretty,*” etc.? Se apoya en un alumno al que llaman Blond, uno de los alumnos “más güerito que otros”. Algunos si entienden y otros más o menos. ¡A las chicas les dice “Oh! *Your eyes, your face, your hair omg, your look like an actress, so pretty!*” Entienden el significado.

A los más flojos o los que no quieren trabajar, les revisa las actividades. Si están mal no les da la respuesta. Más bien usa ejemplos, para que ellos mismos la descubran. Usa ejemplos como el diablito “le digo: ¿*The devil is pretty? Well...may be, but he is the devil, he is ¡muahahaha!*”. Les “hago señales como aquel diablito de Derbez para que ellos mismos sepan o piensen...”.

Gema tiene dificultad para formar equipos y darles un cómic. Se rehúsan a organizarse en pequeños grupos. Insiste “*Teams 4-5 people* con mímica”. Se forman algunos equipos. Nota que algunos chicos no están integrados en equipo. Les dice “Hey! Teams! He does not have a team!” Luego dice: “¡No, for ever alone! No, no, ¡no!” En algunos equipos no querían a algunos chicos. Al final se integraron, “pues no dejé que hicieran lo del comic, si no se integraban en equipos”.

Otro problema que tuvo fue con los alumnos que pedían ir al baño. “Al principio les dejé ir, pero en algún momento aumentó el número de alumnos que pedían ir al baño”. Les sacó un letrero que decía:

“*Keep calm and say the magic Word*”. “Les pregunte cómo se dice ¿me deja ir al baño? en inglés y algunos si me decían y otros no. Cuando no me decían nada en inglés (insistían en que no entendían), yo se las regresé y hablé como “americano, que no entender español”.

A partir de la actividad de trabajo en equipo, con los comics, se generó algo de violencia, porque algunos querían quedarse con los comics.

Expliqué qué (es lo que) se debería hacer con los comics y fue difícil controlarlos, pues algunos se estaban peleando por el comic que les tocó... Ahí si sentí que comenzaba a dolerme la cabeza. Me cruzaba de brazos o bajaba la voz a ver si podían entenderme... Los que si entendían se pusieron a hojear el comic... parecía que querían leerlo todo. En otro equipo se estaban peleando. Yo los calmaba. Tuve que ir a separarlos por la pelea y a decirles en español qué hacer con los adjetivos que tenían en su hojita de match.

El momento más desafiante de la clase para Gema, ocurrió cuando un alumno se puso violento en contra de ella, la practicante.

Hubo un alumno que se me puso al tú por tú. Le dije que quién era el maestro. El “muy listo” me desafió diciendo: ¡YO!, y solo le dije ¡oh!... me inclino ante vuestra sabiduría y tan joven...se rio y me soltó el comic.

La estrategia que utilizó para calmar al grupo fue que les dijo en inglés “que si me rompían un comic o mi material me pagarían \$200 c/u”. Funcionó. Dejaron de pelear. Tardaron mucho tiempo en llevar a cabo esta actividad. El tiempo de clase había terminado. “Solo un equipo pudo terminar. ¡Gema Gritó “YAHOOO! Aplause please! y los demás aplaudían”.

Hallazgos generales, una interpretación al conjunto de las narraciones

Se cuenta en adelante, lo que se puede destacar del conjunto de las narraciones, a propósito de las preguntas que guiaron este estudio, es decir, cuáles fueron los problemas, las

emociones sentidas antes y durante su primera clase, cómo proyectaron sus actividades, cómo las fueron desarrollando, cuáles fueron las situaciones inesperadas y finalmente, cómo fueron resolviendo los problemas a los que se enfrentaron.

*La visita previa.* Los alumnos de tercer semestre, antes de sus prácticas, realizan visitas a las escuelas secundarias para que los profesores titulares de la asignatura de inglés, les informen los contenidos y los aprendizajes esperados, los cuales deberán desarrollar los practicantes en su jornada. Con esta información los alumnos planean sus actividades, con el apoyo de su asesora. A decir de un alumno, su asesora, “me ayudó a ubicarme en el Plan y Programa de Inglés, saber cuáles eran los aprendizajes esperados, y las formas de ser, saber y hacer con el idioma. Después de muchos ajustes y preparaciones, la planeación de mi primera clase quedó”.

*Al inicio, el estrés y el miedo... luego la calma.* A los alumnos les fue bastante significativo la primera vez que practicaron en la escuela secundaria. Narran con detalle el día y la hora en la que enfrentan el desafío. Esta “primera vez” les provocó fuertes emociones, hasta estrés, miedo y pánico. Estas emociones se manifiestan en su cuerpo: les sudan las manos, aumenta su ritmo cardiaco, se les seca la garganta, quieren vomitar. Aun a pesar de que tienen “todo” planeado, saben que se enfrentan a la incertidumbre. No saben si podrán regular sus actividades en el tiempo programado o controlar al grupo, pero, sobre todo, no saben si podrán comunicarse con los estudiantes sólo en el idioma inglés. Traen la consigna clara de que no pueden hablar en español.

Sin embargo, a pesar de todo, la mayoría de los alumnos van perdiendo el miedo durante la práctica. En la medida en que lograban la inmersión de los alumnos en las actividades previstas, el nerviosismo va desapareciendo. Las emociones se van resolviendo en el trayecto de la práctica. Como se sabe, la energía emocional, si no se controla puede paralizar, o también puede ser encauzada positivamente (Bartolomé, 2015). En la mayoría ocurrió esto último, en la medida en que se dan cuenta de que los alumnos de secundaria les hacen caso, realizan las actividades propuestas, así “Conforme me adentraba más en la clase me sentí un poco más segura y desenvuelta”, nos cuenta una alumna de la normal.

Solo en pocos casos fue necesaria la intervención del profesor titular del grupo. Como lo señala una estudiante normalista: para vencer este primer momento fue necesaria la intervención del maestro titular de la escuela secundaria, pues ningún alumno estaba sentado y estaban haciendo “desorden”. Cuando su “maestro les habló completamente en inglés, se calmaron y pusieron atención”.

Los nervios se pueden acrecentar por razones adicionales, como el caso del estudiante que aceptó cubrir al profesor en la primera visita. Cree que ha cometido un grave error, pues se portó muy dócil o sumiso en ese primer encuentro, por eso antes de la jornada su temor iba en aumento. Sin embargo, se sobrepone. Arregla su vestimenta, su peinado (“para ser, hay que parecer”) y su respiración. Narra con detalle cómo pasaron los minutos. Ingresa a la clase, saluda, le contestan, y durante la práctica el nerviosismo va desapareciendo, así logró controlar sus emociones.

Wallpaper y flashcards. Todos los estudiantes de la normal hacen referencia a la elaboración de carteles o *wallpaper* y *flashcards*. Al inicio, incluso antes de la clase, los pegaron en el salón de clase. De acuerdo con sus narraciones, este recurso les fue bastante útil. Hacen referencia a las expresiones de admiración y gusto de los alumnos de secundaria “se asombraban al llegar y ver el material pegado en el pizarrón” ... “*hacían comentarios positivos entre ellos sobre el mismo, como: “wow”, “mira que chido”*”. La pertinencia de este recurso fue un factor para vencer el estrés de la primera vez. “*Cuando empecé a mostrarles el material y a explicar las actividades, me sentí más confiado y sentí cómo los niños estaban interesados por el material... trabajaban con gusto*”. En un caso, algunos estudiantes de secundaria utilizaron los carteles

para bromear “*me dijeron de broma que quite el poster de la mujer maravilla, que es muy obsceno para ellos*” o se disputaban quién se iba a quedar con el comic que les tocó.

*Todo en inglés.* Los normalistas estaban preocupados, porque sus alumnos no entendían el inglés. Por eso se apoyaron de recursos visuales (*flashcards*). El problema se manifestó al darles las instrucciones “No sabía si me estaban entendiendo y si al final podrían lograr lo que yo quería que hicieran”. Para vencer este problema se apoyaron de diversas estrategias, desde el recurso visual de los *flashcards*, o hablarles en inglés de-te-ni-da-men-te o “*algo lento para ver si les suena como en español*”. De acuerdo a diversas narraciones, parece que el hecho de hablarles sólo en inglés, provoca interés en los estudiantes de secundaria, y por tanto, que dispongan de mayor atención para entender.

En algunos casos, cuando una estudiante no lograba comunicarse en inglés, los alumnos con mayores conocimientos se apoyaban entre sí. Pero destaca el hecho de que, en algunos casos, los estudiantes normalistas se auxiliaban de algunos alumnos que identificaron con mayor dominio en el idioma: “*un alumno logró captar mi idea y lo pasé al frente a que realizara un ejemplo para sus compañeros y fue así como los demás lograron entender*”. Los que saben les ayudan a los demás; estrategia de mediación de una persona con mayor desarrollo cognitivo, en favor de sus compañeros, en términos de Vigotski.

Un recurso bastante utilizado es el uso del lenguaje corporal o mímica. *Los alumnos no entendían lo que decía en inglés... pero con mi lenguaje corporal empezaron a entender lo que les decía*. O en este caso “*... no parecían entender, ladeaban su cabeza... sin embargo yo hacía mímica*” para que entendieran la intención de la pregunta “*¿cómo están?*”. En otro caso, al mismo tiempo que habla, le señala con sus ojos “*follow me, follow me, eyes here*”. Se acompaña con mímica para que sigan con sus ojos hacia el poster. La mímica la utilizan en diversas actividades, para que saluden, para que entiendan las instrucciones, para que repitan en inglés algunas expresiones - “*he is...strong y les hago mímica de musculoso*”- hasta para que griten más recio. El uso de este recurso les ayudó a lograr el propósito de comunicar y conducir las actividades empleando solo el inglés.

*Secuencias de actividades.* Lo que diferencia a un profesor novato de un experto es la cantidad de recursos y competencias (Perronoud, 2007). Por eso es interesante el recorrido de las actividades que realizan los estudiantes normalistas. Se exponen las secuencias de actividades, tal y como se fueron desarrollando a lo largo de las clases. Se destaca una secuencia general: primero el uso de muchos recursos visuales, luego pasan de actividades sencillas a otras más complejas, por ejemplo, de la repetición de algunas palabras y enunciados, a la lectura y la pronunciación, y finalmente a la escritura.

Un futuro docente, pasa por las siguientes actividades: 1) saludó (*good afternoon*), 2) dijo su nombre y preguntó cómo están, 3) comenzó con la inmersión del idioma presentándoles “*my routine*” (“*simple present*”), 4) les mostró los *flash cards* con algunos verbos (*wake up, take a shower, have breakfast, go to school, do homework*), 5) al mismo tiempo que les presentaba la imagen, pronunciaba los verbos para que escucharan su pronunciación, 6) después de que ella pronunciaba, ellos repetían en dos ocasiones, 7) realizó la repetición con oraciones simples; primero los alumnos escuchaban y después repetían (*one more time* y repetían la oración), 8) pasaron luego a la escritura de las oraciones a su cuaderno (seguía apoyándose de *flashcards*), 9) pasó a la actividad de *scrambled*, es decir, ponía las oraciones en orden incorrecto, para que los alumnos las ordenaran correctamente, 10) hizo pasar al frente a algunos alumnos para que eligieran un verbo, con el cual deberían realizar una oración, mientras que el resto de los compañeros anotaban esas oraciones en sus cuadernos, 11) repartió una hoja de ejercicios en la que debían relacionar la imagen con el verbo correspondiente, 12) finalmente, les instruyó para que escribieran en su cuaderno tres actividades realizadas durante un día común.

*Presencia de la asesora o del tutor.* La alumna que fue acompañada por la asesora de la normal confiesa que se sintió nerviosa, pues “*pensaba que iba a cometer algún error*”. A lo largo

de la clase se puso cada vez más nerviosa y fue inhibiendo sus capacidades actorales: fue bajando la voz, lo que impidió que los alumnos le escucharan, no realizó las actividades que tenía planeadas, falló en su lenguaje corporal y no aprovechó los recursos visuales que tenía preparadas. Por todo eso señala “Me sentí muy mal”.

Caso contrario, la alumna que esperaba ser observada por la asesora, al darse cuenta que no asistiría, sus “nervios disminuyeron”. Inversamente, la presencia de la maestra tutora le ayudó con la disciplina. En estos casos, la presencia del titular contribuyó al control de los grupos. Aparece en algunas narraciones el poderoso acto simbólico del traslado de la autoridad del profesor titular del grupo, en favor de los alumnos practicantes: “Al llegar a la clase la maestra titular les comentó que yo daría la clase. Después de esto di inicio a la clase. Saludé a los alumnos, ellos se pararon y me recibieron con un saludo cordial y después se sentaron, estuvieron callados y atentos a mí”. Sólo en un caso, la presencia de la profesora titular fue contraproducente porque se “tomó aproximadamente 10 minutos de la clase regañándolos, por motivos ajenos a la clase de inglés y amenazándolos en caso de que hicieran desorden”.

*Respuesta de los alumnos de secundaria.* De acuerdo con las narraciones de los normalistas, en gran parte de los grupos en los que practicaron, los estudiantes de secundaria realizaron bien las actividades programadas: “la mayoría levantaba la mano para pasar al frente a participar, todos realizaron las actividades que les indiqué” ... “Lo que me agradó y me hizo sentir entusiasmada es que el grupo estaba atento, siguiendo indicaciones y realizando las actividades”.

Un fenómeno que conviene destacar es el caso de la normalista que animó a un alumno a cantar una canción en inglés (*Otherside*), y finalmente ambos terminaron cantándola. Dice que “se creó un lazo con él y los demás jóvenes que escucharon... eso me alegró y entonces noté el semblante de los jóvenes más relajados y confiados en mí”. Llama la atención porque no es fácil crear ambientes de aprendizaje y empatía con los adolescentes en el salón de clase. Este fenómeno puede interpretarse en el sentido de los tipos de relación que establecen los practicantes con los alumnos de secundaria (Ponce y Torres, 2015).

No todo fue mar sobre hojuelas. Los alumnos de la normal también se enfrentaron a los problemas habituales de las escuelas secundarias. Uno de los casos lo narra un normalista. Tuvo que intervenir en diversos conatos de violencia “tuve que ir a separarlos por la pelea... en otro equipo se van peleando y yo los calmaba”. Para una estudiante le era “frustrante no poder callarlos ni sentarlos para poder trabajar”. Esta señala que utilizó algunas estrategias con los alumnos que identificó como “desmadrosos”, simplemente los hizo participar.

Un caso interesante le ocurrió al alumno a quien le tocó un grupo numeroso (45 alumnos), además con una “indisciplina muy marcada”. No se desalienta, por el contrario, señala que aprendió que la in-disciplina depende mucho del “maestro que estaba al frente”. Le ayudó a reconocer lo que debería hacer para evitar la “indisciplina” y “poder captar mejor su atención”. Refiere eso, a pesar del consejo de un profesor de la escuela secundaria que le dijo que cuando se enfrente a ese tipo de grupos “Mira, así de fácil, me hago pendejo”. De cualquier manera, el asunto está ahí, pendiente, así lo señala una normalista “Siento que me faltó imponer un poco más de disciplina, porque hubo ocasiones en las que los alumnos hablaban mucho”.

*La atención a la diversidad y los imprevistos.* Uno de los retos de la enseñanza es la atención a diversos tipos de alumnos. Se trata primero de identificarlos y proveer luego una estrategia apropiada para atenderlos, como la estudiante que identifica a los “más flojitos”; revisa la actividad y si están mal, no les da la respuesta, sino ejemplos “The devil is pretty?... les hago la risita y señales como aquel diablito de Derbez, para que ellos mismos sepan o piensen que está mal”.

Además de la diversidad, ocurre lo no previsto. La enseñanza se mueve en la incertidumbre. Como a los estudiantes que les interrumpieron sus clases y les impidieron terminar con las actividades previstas, o, peor aún, por la inasistencia del profesor titular.

Cuando ocurre esto último, los alumnos de secundaria saben que es hora libre, por eso se enfrenta al *“descontrol total porque los alumnos se enteraron de que su maestro no había venido a clases, por lo tanto, tenían una hora libre”*. Obviamente le costó más trabajo *“sentarlos, callarlos y explicarles que yo iba a ser el maestro de esta clase”*. Dice que finalmente *“se sentaron y comenzó la clase”*.

Autoevaluación positiva y áreas de oportunidad. En términos generales la mayoría de los alumnos señalan que están satisfechos con la experiencia, pues lograron sus propósitos: *“Logré terminar todas las actividades que se tenían previstas”*. *“se logró el mainaim de la clase”*. *“Me sentí más aliviado con los resultados, fue mejor de lo que esperaba”*. Otros afirman que les fue bien, por la valoración positiva de sus alumnos, en esa su primera experiencia *“Al final de la clase, los alumnos me decían que les había gustado mucho la clase”*, *“Al final de la clase los niños por alguna razón aplaudieron y eso me hizo sentir bien ..., me preguntaron que si yo les iba a seguir dando clases”*.

*“Me siento muy satisfecho con mi experiencia en esta primera práctica. Me siento más motivado y confiado para hacer una planeación y para estar frente a un grupo. También me hizo darme cuenta que los adolescentes necesitan un poco de atención y hacerles saber que pueden contar contigo y que no vas a molestarte cuando van a consultarte lo que sea. Precisamente siento que esa es la principal labor de un docente y esta práctica me hizo comprobarlo”*.

Los normalistas afirman que sí es posible dar la clase totalmente en inglés a los adolescentes. Sin embargo, necesitan utilizar más el lenguaje corporal, así como los recursos visuales (carteles), siempre que sean llamativos, relacionados con el tema y de acuerdo con el gusto e interés de los adolescentes.

Para los estudiantes normalistas les son significativas las valoraciones de los profesores titulares *“al final de la clase me entregó mi ficha de evaluación y me felicitó, haciendo el comentario que llevaba mucho material de apoyo para la clase”*. También agradecen las recomendaciones para la mejora de algún aspecto de su práctica: *“agradezco la presencia de mi maestra... me ayudó saber en qué estoy mal... ver mis puntos malos”*.

Algunos no terminaron sus actividades previstas por falta de tiempo. Se trata del problema, señalado por algunos estudiantes como de *“control del tiempo”* durante el desarrollo de las actividades: *“me di cuenta que a muchos (de los alumnos de secundaria) no les alcanzó el tiempo para terminar la actividad”* o en otro caso *“No se realizó la última actividad... Se pasó del tiempo de la clase”*. Otros advierten que, aunque *“No pude hacer el cierre de la clase... hubo buena participación”* y *la mayoría de los alumnos entendieron el tema”*.

Perciben áreas de mejora, por ejemplo *“no haber escrito desde un principio el tema”*, o problemas con la gramática *“en una de las oraciones que había escrito”*, o que no logró el *“mainaim”*, debido a que durante esa clase no logró la empatía que requería, o de que alguna actividad fue complicada para *“la mayoría de los estudiantes”*. Esta última reflexión final se refiere a la necesidad de generar empatía con los adolescentes *“Sentí empatía por los alumnos al ver que participaban y eran bien portados”*, aun con los que *“se portaban muy mal, a todos les tuve mucha empatía...”*. La empatía con los alumnos, el afecto por ellos, son cuestiones que están en el debate pedagógico actual. Abramowski (2010) problematiza este asunto. Advierte diversas dificultades y malos entendidos, pero deja entrever que probablemente las formas de relación cercanas, afectivas (afectos), al mismo tiempo que efectivas (aprendizaje) sean condiciones, tanto para ganarse la autoridad de los alumnos (que los docentes han perdido), como condiciones sólidas para replantearnos el acto de educar, en nuestros tiempos de crisis.

Pensé que, al dar clase con la presión de no tener una autoridad dentro del salón, me causaría un reto mayor pero no fue así. Estoy muy emocionada de todo lo que estoy observando y haciendo en mis prácticas y cómo puedo mejorar con los consejos académicos que me puedan brindar. Pude darme cuenta que los alumnos pueden aprender

inglés, aunque no sea su lengua materna. Que fue un error pensar que no se podía dar clase completamente en inglés... En conclusión, creo que esta práctica fue muy buena y me ayudará a mejorar mis técnicas de enseñanza y de control del grupo.

## Reflexiones finales

Lo encontrado en las narraciones de los estudiantes de la escuela normal, no se corresponde con las predicciones de las investigaciones señaladas al principio. Si bien es evidente que se manifiesten muchos problemas, sobre todo de disciplina o control de grupo, sin embargo, la mayoría de los estudiantes normalistas salen adelante. Vencen el pánico, utilizan muchos recursos visuales y de expresión corporal y logran comunicarse sólo en inglés. Las secuencias de actividades muestran diversas capacidades docentes para trabajar competencias comunicativas básicas del idioma y de la docencia, como pasar de lo simple a lo complejo, de la pronunciación a la escritura, de la copia a la construcción de oraciones.

La aparente contradicción entre los resultados de otras investigaciones con éstos, es un tema de reflexión y para futuras investigaciones. Se distingue la huella de la maestra asesora de inglés de la escuela normal, ello se hace evidente en las actividades previstas por los alumnos, en que se esforzaron llevando diversos materiales y en que todos los alumnos se obligaron a hablar siempre y sólo en inglés durante sus clases. Estos resultados también pueden deberse a que la Academia de Inglés de la escuela normal es una de las más sólidas; probablemente haya conformado una comunidad de práctica, en el sentido de Wenger (2001). La profesora del grupo y la comunidad conformada por la academia de inglés de la normal pueden explicar la naturaleza de algunas prácticas que aquí se narran. Ya se verá.

## Referencias

Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Cuestiones de Educación.

Avalos, Beatrice (2009). La inserción profesional de los docentes. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, abril, pp. 43- 59. Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733004>

Avalos, Beatrice (2017). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. Recuperado de: [www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf](http://www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf).

Bartolomé, Efraín (2015). *Educación emocional en 20 lecciones*: México: editorial Paidós.

Bruner, Jerome (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México. Fondo de Cultura Económica.

Davini, Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós.

Davini, Cristina. (coord.) (2002). *De aprendices a maestros*, Buenos Aires: Papers.

Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. Michigan State University. Consultado en [http://www.geocities.ws/cne\\_magisterio/4/curricfomdocente.pdf](http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf)

Feixas, Mónica (2017). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. Departament Pedagogia Aplicada. Facultat Ciències de l'Educació. Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado el 28 de enero de 2017. <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

Flick, Uwe. (2009). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.

Fortoul, Bertha (2014). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En Ducoing, Patricia. Coord. (2004). *La Escuela Normal desde el otro*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Universidad nacional Autónoma de México.

Gudmundsdottir, Sigrum (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mc Ewan Hunter y Egan Kieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.

Horn, P., Sterling, H., &Subhan, S. (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Model*. ERIC ED: 464039.

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). *Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy*. Educational Policy Analysis Archives, 13(10)

Marcelo, Carlos; y Vaillant, Denise (2013). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Marcelo, Carlos. Coord. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona-Buenos Aires-México: Octaedro.

----- (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 19. Enero - Abril 1999. Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ponce, Víctor y Torres, Arturo. Coord. (2015). *La educación secundaria a debate*. Guadalajara Jalisco: Escuela Normal Superior de Jalisco.

Santillán, Victoria; Bermúdez, María; Montañó; Rodríguez, María (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. En *Horizontes Educativos*, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 43-56. Chile: Universidad del Bío.

Torres, Rosa María (2009). "Investigar y escribir las prácticas educativas". En *Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Vaillant, Denise (2013). "Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas". En *Revista Española de Educación Comparada*. N° 9.

Wenger, Etienne. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

## LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA Y LA FORMACIÓN CIENTÍFICA

María del Rosario Ríos Audelo<sup>44</sup>

“En un mundo repleto de productos de la indagación científica, la alfabetización científica se ha convertido en una necesidad para todos: todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día; todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural”. (Fourez, 2006).

En el siglo XXI nadie pone en duda el carácter cultural de la ciencia, el hecho de que se trate de una construcción social o su importancia en la vida cotidiana. La ciencia impregna casi todas nuestras acciones, nuestros hábitos y tareas. Determina acontecimientos, conversaciones y es el argumento del desarrollo y del bienestar, a la vez que principio de temores e incertidumbres.

El presente texto tiene como propósito el establecer algunas líneas de reflexión sobre lo que ha sido hasta ahora la enseñanza de la ciencia en las aulas escolares, los pobres resultados obtenidos en su aprendizaje, una breve revisión de la propuesta de alfabetización científica como una vía de formación hacia la cultura científica, cambiando la visión sobre ciencia y tecnología para acercar a los estudiantes no solo al mundo de la ciencia sino también para obtener una herramienta que dé legibilidad al mundo que nos rodea, enfatizando las implicaciones de enseñanza y aprendizaje que conlleva, así como su aterrizaje en la construcción del ciudadano de este milenio.

El conocimiento científico debe ser, en la actualidad, parte esencial del saber de las personas, de manera que permita interpretar la realidad con racionalidad y libertad, ayude a construir opiniones libres y a dotarnos de argumentos para tomar decisiones. Hablamos de alfabetización científica, de convertir la educación científica en parte esencial de la educación general de todas las personas. Sin embargo, es paradójica la pobre formación científica en una sociedad que dice valorar y admirar los avances de la ciencia. La ignorancia de lo científico, de su utilidad y de las limitaciones y exigencias de la verdad científica, se constata en la superficialidad con que se tratan los temas científicos en general y en la aceptación social que hoy tienen algunas creencias o pseudociencias. Hay personas que aceptan como normal y hasta cierto punto inevitable, el hecho de que los conocimientos científicos sólo estén al alcance de minorías muy capacitadas.

Desde una perspectiva cultural, la ciencia se interpreta a partir de acuerdos socialmente contruidos y legitimados en el discurso social y escolar, en esta tendencia se encuentran las siguientes posturas: “La ciencia es una actividad social que refleja de manera inevitable los

---

<sup>44</sup> Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo y Universidad de Guadalajara. Asesor externo: Maestría en Intervención de la Práctica Educativa, Maestría en Innovación UPN Guanajuato, Maestría en Pedagogía, Escuela Normal Superior de Guanajuato. Maestría en Educación Sexual en Guadalajara y Maestría en Desarrollo Humano. Cuenta con publicaciones en Revistas Nacionales e Internacionales. [Riosaudelo17@yahoo.com.mx](mailto:Riosaudelo17@yahoo.com.mx), [riosaudelo17@hotmail.com](mailto:riosaudelo17@hotmail.com)



puntos de vista y los valores de la sociedad” (SEP, 1997, pág. 9), mientras que para Hodson “el conocimiento científico es el producto de una actividad social compleja que precede y sigue al acto individual de descubrimiento o creación” (1995, pág. 16). Por su parte, Candela afirma al respecto que la ciencia “es un campo de la cultura humana que se estructura sobre la base de grandes debates acerca de lo que son los hechos y fenómenos y la explicación de sus causas” (1999, pág. 46). Por último, una postura que no sólo integra los elementos referidos sino que permite la elaboración de modelos para interpretar la realidad e incorpora un elemento activo al concepto de ciencia, es la que asume Pozo al afirmar que: “[...] la ciencia es un proceso, no sólo un producto acumulado en forma de teorías o modelos, y es necesario trasladar a los alumnos ese carácter dinámico y perecedero de los saberes científicos logrando que perciban su provisionalidad y su naturaleza histórica cultural (2004, pág. 25).

Pérez Gómez define a la cultura como el: “[...] conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado” (2000, pág. 16).

Entendiendo a la ciencia como una construcción cultural, se puede entender la complejidad en la que se encuentran inmersos los docentes y estudiantes quienes “hacen viva la ciencia” en el aula. A partir de la postura asumida y entendiendo el componente cultural como elemento básico de la ciencia, corresponde ahora cuestionarse ¿cuál es el papel que tiene la escuela como la institución donde se concretizan y se distribuyen, a través del currículo y de las prácticas educativas, los conocimientos científicos resultado de este proceso de la actividad científica social?, ¿qué aporta la enseñanza de la ciencia a los alumnos para su formación en el mundo actual? y ¿qué implicaría para los actores principales en el proceso educativo: estudiantes y maestros la formación científica?

Al referirnos a la formación científica, la consideramos como:

Aquella que posibilita al hombre conformar explicaciones, interpretaciones y predicciones acerca de los fenómenos y procesos, desde lo mejor y más actualizado de la ciencia, a fin de satisfacer necesidades e intereses. Ella incluye habilidades, sentimientos y modos de actuación, dirigidos a interactuar positiva y creadoramente con la naturaleza y la sociedad, lo que le permite asumir conscientemente sus responsabilidades sociales. (Addine, 2006, 23).

Sin embargo, muchos estudiantes ven a la ciencia como algo ajeno a ellos, generalmente ven a la ciencia como algo que tiene que ver con números, matemáticas, fórmulas, problemas (entendidos como ejercicios numéricos), etc. Es decir, se identifica la ciencia con su lenguaje y con algunos de los instrumentos que se utilizan en su aprendizaje, pero no, por ejemplo, con los modelos o teorías que ayudan a interpretar y describir los fenómenos de la naturaleza, sus aplicaciones o sus aspectos sociales. Por lo cual es necesario que se exija el estudio detenido de cómo lograr dicho objetivo y, de manera muy particular, de cuáles son los obstáculos que se oponen a su consecución. En efecto, la investigación en didáctica de las ciencias ha mostrado reiteradamente el grave fracaso escolar, así como la falta de interés e incluso rechazo, que generan las materias científicas (Simpson et al., 1994; Giordan, 1997; Furió y Vilches, 1997).

La enseñanza de la ciencia, fundamentalmente la de la física y la química, ha estado oculta tras un gran aparato matemático, volcada en la utilización de fórmulas y ha tenido como meta que el alumno aprenda a calcular determinadas magnitudes como, por ejemplo, la cantidad de dióxido de carbono que se obtiene en una reacción química. Sin embargo, ha dejado de lado otros aspectos fundamentales de la educación científica, esta enseñanza ha cumplido su objetivo de seleccionar y preparar a los futuros estudiantes universitarios dejando a un lado a los que no. Ha relegado a un papel muy secundario el objetivo de preparar a ciudadanos científicamente

cultos. Probablemente, la ciencia que se ha venido enseñando tradicionalmente, aporta muy poco al patrimonio cultural de las personas y no debe, por tanto, extrañarnos de que así lo perciba la sociedad.

Trabajar desde el currículo una propuesta para este objetivo, se convierte en una tarea compleja, que debe tener en cuenta diversas cuestiones. Por un lado, los contenidos seleccionados deben de ser coherentes con la propia naturaleza del conocimiento científico, es decir, considerar los problemas, procedimientos, bajo un contexto de imaginación, así como acompañado de las actitudes necesarias como curiosidad y creatividad bajo un marco de rigurosidad científica. Por otro lado, los contenidos tendrán que ser atractivos y útiles para que resulten significativos y les otorguen sentido que proporcione la capacidad de interpretar lo que sucede a su alrededor y la de actuar en consecuencia.

Las estrategias de mediación tendrán que familiarizar a los estudiantes con los elementos característicos de la actividad científica (planteamiento del problema, observación, experimentación, si estamos hablando de ciencias naturales, pero también de reflexión, análisis, crítica, contraste colectivo, comunicación, intervención social, etc. para tener una visión global de lo que la ciencia implica), con el fin de apoyar la conformación de ciudadanos y ciudadanas que enfrenten un mundo multicultural y diverso y una complejidad de problemas como: guerras, racismo, enfermedades, violencia de todo tipo, agotamiento de recursos, sobrepoblación, etc.

Sin embargo, el desarrollo de cualquier programa de educación científica, indica Bybee, debiera comenzar con propósitos correspondientes a una educación general. Más aún, hablar de alfabetización científica, de ciencia para todos, supone pensar en un mismo currículo básico para todos los estudiantes, como proponen, por ejemplo, los National Science Curriculum Standards (National Research Council, 1996) y requiere estrategias que eviten las repercusiones de las desigualdades sociales en el ámbito educativo (Bybee y DeBoer, 1994; Baker, 1998; Marchesi, 2000). La importancia de cada una de estas finalidades en el currículo de las materias científicas estará condicionada por el momento y el contexto en que se estudien, existiendo al principio un predominio de aspectos más relacionados con la formación personal del individuo y pasando, progresivamente, al estudio de los problemas desde una perspectiva más acorde con los métodos y contenidos propios de la actividad científica. No perdamos de vista que la formación científica es una construcción que implica el papel activo del alumnado en la construcción de dichos conocimientos, considerando el carácter individual y social que tiene dicho proceso, que la metodología de enseñanza debe facilitar y favorecer.

### La alfabetización científica como proceso de formación

Lo que hoy conocemos como alfabetización científica responde en principio y como su propio nombre lo indica, a una herramienta básica: saber leer la realidad, una realidad concreta marcada por el desarrollo científico y tecnológico. Se trata, por tanto, de una capacidad inicialmente muy primaria urgida por el desarrollo de los acontecimientos (Nelson, 2000; Rafferty, 1999 y Linn y Slotta, 2000). Este mismo desarrollo va poniendo de relieve distintas facetas de esa misma realidad que configuran y matizan ese término, en principio, muy inclusivo. Así las implicaciones de la ciencia como área de conocimiento dan ciertas derivaciones sociales, humanas, económicas y éticas, redimensionan el propio alcance de la alfabetización científica hacia contenidos de carácter interdisciplinar.

La consideración de la ciencia y la tecnología en el conjunto de los saberes producidos por los humanos, invita a apelar a su trasfondo epistemológico y a procurar una visión actualizada sobre la naturaleza de la ciencia que también entra en su pretendida alfabetización. El acceso al vocabulario científico altamente conceptual, es uno de los escollos más grandes que plantea la alfabetización científica, un lenguaje en evolución permanente, abstracto y

tremendamente complejo, al que también hay que saber dar la adecuada funcionalidad (Caamaño, 1998 y Marco, 2000).

Un trabajo de DeBoer (2000), ha mostrado cómo a lo largo del siglo pasado la alfabetización científica ha sido tarea prioritaria en la enseñanza de las ciencias, pero no siempre con el mismo contenido. El término alfabetización científica fue empleado por Pa DeHart Hurd como objetivo para la enseñanza de las ciencias en 1958, en un artículo emblemático publicado en la revista *Educational Leadership* (Hurd, 1958). No solamente preocupaba a Hurd en ese momento el que los estudiantes fuesen capaces de vivir al ritmo de los descubrimientos de ese momento (período post-Sputnik en USA), sino que el alumnado de secundaria pudiera seguir aprendiendo y abrirse al conjunto de posibilidades culturales que ya para entonces ofrecía la ciencia.

Hurd configura el término, pero ya desde la aparición de la ciencia como materia curricular a finales del XIX, la preocupación por darle funcionalidad está presente, considerándola capaz de promocionar capacidades intelectuales. A lo largo del siglo XX, apoyada por un conjunto de autores que empiezan a preocuparse por este campo, la ciencia se presenta cada vez más en clave de relevancia para la vida, proporcionando capacidad de entender el mundo natural, vinculada al progreso de los pueblos y suministrando mejores condiciones de vida (recuérdese el esfuerzo científico en la lucha contra las enfermedades a lo largo de este siglo del que dan cuenta numerosas páginas de la historia de la ciencia).

Los currículos que se diseñaron a partir de los años 80 empiezan a poner el acento en el contexto social y la alfabetización científica se entiende como la capacidad de usar los conocimientos científicos en la toma de decisiones personales o sociales (National Science Teachers Association, 1982). Se imponía invertir en el ideal de una ciudadanía científicamente culta. No se trataba sólo del fracaso acusado en los currículos científicos, de mayor nivel de abstracción que la capacidad evolutiva de los alumnos, sino de los niveles acusados de desmotivación y el desenganche afectivo de las materias científicas en los países que mantenían cierta libertad curricular, Fensham (1985).

El primer acercamiento a temas que tienen que ver con los intereses del alumnado lo lograron los enfoques propuestos por investigadores ingleses o americanos Ciencia-Sociedad, o Ciencia-Tecnología-Sociedad (Yager, 1984; Aikenhead, 1985 y Solomon, 1987). Estos proyectos tenían dos propósitos básicos: aproximar la ciencia a los problemas reales humanos, sociales y éticos y aportar un cambio en la visión de la ciencia desmitificando estereotipos y aportando una visión actualizada acerca de la naturaleza de la ciencia (Solomon, 1994). Este término es hoy uno de los más reconocidos en la investigación en Didácticas de la Ciencias y, por supuesto, ha sido extendido y redimensionado a la luz de los nuevos conocimientos científicos (Alters, 1997).

Para el año 2000 aparecieron otros dos proyectos que subrayan el objetivo de la alfabetización para las próximas décadas, el proyecto *Beyond 2000-Science Education for the future*, preparado por la Nuffield Foundation estableció entre sus recomendaciones:

El currículo de ciencias de 5 a 16 años debería concebirse principalmente como un curso para favorecer una alfabetización científica generalizada, puesto que ésta es necesaria para todos los jóvenes que crezcan en nuestra sociedad, cualesquiera que sean sus aspiraciones de carrera y de aptitudes... El currículo de ciencias debería suministrarles suficiente comprensión y conocimientos científicos como para leer artículos de ciencias en los periódicos, seguir programas de TV o seguir con interés los nuevos avances científicos. (Millar y Osborne, 1998).

La alfabetización científico-tecnológica multidimensional, señala Bybee (1994), Se extiende más allá del vocabulario, de los esquemas conceptuales y de los métodos procedimentales, para incluir otras dimensiones de la ciencia: se debe ayudar a los estudiantes a desarrollar

perspectivas de la ciencia y la tecnología que incluyan la historia de las ideas científicas, la naturaleza de la ciencia y la tecnología y el papel de ambas en la vida personal y social. Éste es el nivel multidimensional de la alfabetización científica (...) Los estudiantes deberían alcanzar una cierta comprensión y apreciación global de la ciencia y la tecnología como empresas que han sido y continúan siendo parte de la cultura.

La mejora de la educación científica exige, como requisito ineludible, modificar la imagen de la naturaleza de la ciencia que los profesores tienen y transmiten. (Guilbert y Meloche, 1993). En efecto, numerosos estudios han mostrado que la enseñanza transmite visiones de la ciencia que se alejan notoriamente de la forma como se construyen y evolucionan los conocimientos científicos (McComas, 1998; Fernández, 2000). Visiones empobrecidas y distorsionadas que generan el desinterés, cuando no el rechazo, de muchos estudiantes y se convierten en un obstáculo para el aprendizaje. Ello está relacionado con el hecho de que la enseñanza científica –incluida la universitaria– se ha reducido básicamente a la presentación de conocimientos ya elaborados, sin dar ocasión a los estudiantes de asomarse a las actividades características de la actividad científica (Gil-Pérez et al., 1999). De este modo, las concepciones de los estudiantes –incluidos los futuros docentes– no llegan a diferir de lo que suele denominarse una imagen “popular” de la ciencia, socialmente aceptada, asociada a un supuesto “Método Científico”, con mayúsculas, perfectamente definido (Fernández et al., 2000).

Son numerosas las investigaciones que señalan la falta de interés del alumnado hacia los estudios científicos. Podríamos preguntarnos si en realidad no es de esperar ese desinterés frente al estudio de una actividad tan racional y compleja como la ciencia. El aprendizaje de las ciencias puede y debe ser una aventura potenciadora del espíritu crítico en un sentido más profundo: la aventura que supone enfrentarse a problemas abiertos, participar en la construcción tentativa de soluciones... la aventura, en definitiva, de hacer ciencia. El problema es que la naturaleza de la ciencia aparece distorsionada en la educación científica, incluso universitaria. Ello plantea la necesidad de superación de visiones deformadas y empobrecidas de la ciencia y la tecnología socialmente aceptadas, que afectan al propio profesorado.

La organización estructural y dinámica de un aula y de una escuela debe ser un elemento facilitador de las opciones tomadas en otros ámbitos curriculares y debe ser coherente con las exigencias de los mismos. Precisa de un ambiente flexible y rico en estímulos e interacciones: se necesitan espacios que puedan adecuarse a los distintos tipos de actividades, que fomenten el involucramiento del alumnado, las interacciones entre éste y el profesorado, etc. Igualmente se necesita disponer de cierta flexibilidad en los tiempos y distribuciones horarias, en función de las actividades a desarrollar. Por otro lado, y, en sentido contrario, debemos resaltar que existen numerosos espacios en los centros educativos que habitualmente están destinados para otro uso, pero que muy bien podrían ser excelentes contextos para enseñar-aprender ciencias (por ejemplo, el patio, el comedor escolar, etc.).

La investigación en didáctica de las ciencias está mostrando que los estudiantes desarrollan mejor su comprensión conceptual y aprenden más acerca de la naturaleza de la ciencia cuando participan en investigaciones científicas, con tal de que haya suficientes oportunidades y apoyo para la reflexión (Hodson, 1995). Dicho con otras palabras, lo que la investigación está mostrando es que la comprensión significativa de los conceptos exige superar el reduccionismo conceptual y plantear el aprendizaje de las ciencias como una actividad, próxima a la investigación científica, que integre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La educación científica aparece así, como una necesidad del desarrollo social y personal, pero las expectativas puestas en la contribución de las ciencias a unas humanidades modernas (Langevin, 1926) no se han cumplido y asistimos a un fracaso generalizado y, lo que es peor, a un creciente rechazo de los estudiantes hacia el aprendizaje de las ciencias e incluso, hacia la ciencia misma.

Una tesis comúnmente aceptada por los diseñadores de currículos y los profesores de ciencias es que la educación científica ha estado orientada hasta aquí, para preparar a los estudiantes como si todos pretendieran llegar a ser especialistas en biología, física o química. Por ello -se afirma- los currículos planteaban, como objetivos prioritarios, que los estudiantes supieran, fundamentalmente, los conceptos, principios y leyes de esas disciplinas. Dicha educación centrada casi exclusivamente en los aspectos conceptuales, es igualmente criticable como preparación de futuros científicos. Esta orientación transmite una visión deformada y empobrecida de la actividad científica, que no sólo contribuye a una imagen pública de la ciencia como algo ajeno e inasequible –cuando no directamente rechazable–, sino que está haciendo disminuir drásticamente el interés de los jóvenes por dedicarse a la misma (Solbes y Vilches, 1997).

Por eso es que esta orientación habría de modificarse –se explica– a causa de que la educación científica se plantea ahora como parte de una educación general para todos los futuros ciudadanos y ciudadanas. Ello es lo que justifica, se argumenta, el énfasis de las nuevas propuestas curriculares en los aspectos sociales y personales, puesto que se trata de ayudar a la gran mayoría de la población a tomar conciencia de las complejas relaciones ciencia y sociedad, para permitirles participar en la toma de decisiones y, en definitiva, a considerar la ciencia como parte de la cultura de nuestro tiempo.

#### Hacia una cultura científica para todos

Solomon en un artículo de 1996, definiéndose concretamente al plano de los enfoques curriculares, aporta los siguientes elementos que podrían ayudar a la pretendida cultura científica:

- Planificar la enseñanza de modo que aporte elementos de historia de la ciencia con el fin de ilustrar acerca del carácter tentativo y humanista de las teorías.
- Hacer posible la discusión de temas que tengan que ver con la democracia o los riesgos personales y que sean en sí controvertidos.
- Destacar en primer término el contexto humano en la enseñanza de las ciencias.
- Poner de manifiesto las consideraciones sociales y éticas junto a las explicaciones racionales de las ciencias.
- Procurar que los alumnos se familiaricen con la ciencia y los conceptos científicos, más que poner el énfasis en la definición correcta de los mismos.

La misma autora hace notar que no es lo mismo procurar, a través de las anteriores consideraciones, el logro de una cultura científica para todos, que hace popular la “alta” ciencia. Considera que el objetivo podría ser ofrecer a los jóvenes una ciencia más ligera de lógica y abstracción, más capaz de involucrar y de provocar una evaluación activa y más íntimamente involucrada en las aspiraciones y preocupaciones de los ciudadanos.

Lo que necesitamos en cuanto a cultura científica para la mayoría de los estudiantes que no van a llegar a ser investigadores científicos es un conocimiento amplio, que no tiene por qué ser profundo, sobre la ciencia y un entusiasmo por la misma que alimentará su confianza en el uso fácil y vivo de su lenguaje. Este es precisamente el tipo de comprensión que la investigación ha ido demostrando como esencial para que los jóvenes tomen parte de la discusión sobre temas sociales sobre la ciencia y la tecnología si el lenguaje les es familiar... Esta transmutación de la ciencia... Es una batalla en la que la educación científica y el público general han de ser los ganadores. Los pocos alumnos que llegarán a ser los futuros científicos, se sentirán también probablemente intrigados por estas ideas e imágenes y de este modo su preparación futura, se asentará sobre una sólida base. (Solomon, 1993, pp. 8 y 9).

Se ha comprendido así, que, si se quiere cambiar lo que los profesores y los alumnos hacen en las clases de ciencias, es preciso previamente modificar la epistemología de los

profesores (Bell y Pearson, 1992). No obstante poseer concepciones válidas acerca de la ciencia no garantiza que el comportamiento docente sea coherente con dichas concepciones, constituye un requisito sine qua non (Hodson, 1995). El estudio de dichas concepciones se ha convertido, por esa razón, en una potente línea de investigación y ha planteado la necesidad de establecer lo que puede entenderse como una imagen básicamente correcta sobre la naturaleza de la ciencia y de la actividad científica, coherente con la epistemología actual. De ahí que la formación docente y la mejora en sus condiciones de trabajo, sean una buena inversión para mejorar la enseñanza de las ciencias en la escuela.

#### Acercar la actualidad científica a la escuela

La pregunta acerca de si los contenidos a enseñar son o no relevantes y qué tipo de relevancia ofrecen, es especialmente útil cuando se trata de acercar a los alumnos, contenidos actuales de la ciencia que, si bien no están del todo perfilados, tienen el atractivo de lo que está aún en evolución, lo que puede atraparse en una noticia, en un comunicado, etc. (Marco, 2000). Será necesario considerar aspectos como su selección, organización, metodología utilizada para desarrollarlos, tiempo dedicado a su estudio, utilidad y eficacia de las enseñanzas impartidas, etc. Hay que transmitir una visión de la ciencia más acorde con la realidad en la que conceptos, procedimientos y actitudes tengan el protagonismo que merecen en relación con cada tema y en la que se ponga en claro que las ciencias incluyen no sólo conceptos, teorías y leyes en que se basa sino también procedimientos o métodos que llevan a su elaboración y a una continua revisión.

El acceso a la trama conceptual de la ciencia requiere mucha lectura científica actualizada porque es en ella donde los nuevos términos se perfilan, se van reconceptuando. Esto apela a su funcionalidad. Junto a esta funcionalidad importa mucho trabajar las vinculaciones intrínsecas entre los conceptos de un campo científico determinado.

La alfabetización científica pide también un cambio hacia metodologías de enseñanza más inductiva que las tradicionales. Requiere, con frecuencia, un aprendizaje contexto, normalmente a través de lecturas de actualidad científica. En ellas aparecen los conceptos, los conocimientos y las repercusiones de los mismos, es decir, plantean los escenarios de la acción para que puedan profundizar y extraer los nuevos conocimientos esbozados en ellos, estableciendo conexiones con las situaciones y acontecimientos que configuran la vida del alumnado. No hay que perder de vista que las ciencias elaboran explicaciones sobre el mundo e intervienen en él y parece necesario que el alumnado perciba lo más claramente posible las conexiones entre las ciencias que se enseñan en la escuela y su mundo fuera de ella.

...la transmisión de una visión descontextualizada, socialmente neutra, que olvida dimensiones esenciales de la actividad científica y tecnológica, como su impacto en el medio natural y social o los intereses e influencias de la sociedad en su desarrollo (Hodson, 1995). Se ignoran, pues, las complejas relaciones CTS, ciencia-tecnología-sociedad, o, mejor, CTSA, agregando la A de ambiente para llamar la atención sobre los graves problemas de degradación del medio que afectan a la totalidad del planeta. Este tratamiento descontextualizado comporta, muy en particular, una falta de clarificación de las relaciones entre ciencia y tecnología. (Gil-Pérez y Vilches, 2005, pág. 77).

La alfabetización científica va dirigida a todos los estudiantes lo cual requeriría un reenfoque que permitiera hacerla, de una parte, más inclusiva (de las nuevas aportaciones científicas) y más restrictiva a la vez (aproximar la ciencia que se está haciendo pide una reducción de contenidos, asignatura siempre pendiente en los sucesivos diseños curriculares, tarea no fácil, pero imprescindible). Salvado este primer escollo, se requiere un análisis de la materia enseñada que ayudará a detectar los campos en los que se van produciendo las nuevas revoluciones científicas, dignas de tenerse en cuenta de cara a la formación de la ciudadanía

(Marco et al., 1999 y Marco, Ibáñez y Albero, 2000). De otra parte, aparecerán aquellos irrenunciables de la materia a enseñar donde están los pilares básicos que la sustentan.

### Provocar un cambio en la visión de la ciencia y la tecnología

La didáctica de las ciencias ha ido acrisolada a una línea de investigación en torno al núcleo naturaleza de la ciencia en la que se da una aproximación epistemológica a lo que hoy entendemos por ciencia y tecnología. Habitualmente, la tecnología es considerada una mera aplicación de los conocimientos científicos. De hecho, la tecnología ha sido vista tradicionalmente como una actividad de menor estatus que la ciencia “pura” (Acevedo, 1996; De Vries, 1996; Cajas, 1999 y 2001), por más que ello haya sido rebatido por epistemólogos como Bunge (1976 y 1997). Hasta muy recientemente, su estudio no ha formado parte de la educación general de los ciudadanos (Gilbert, 1995), sino que ha quedado relegado, en el nivel secundario, a la llamada formación profesional, a la que se orientaba a los estudiantes con peores rendimientos escolares, frecuentemente procedentes de los sectores sociales más desfavorecidos (Rodríguez, 1998). Ello responde a la tradicional primacía social del trabajo “intelectual” frente a las actividades prácticas, “manuales”, propias de las técnicas (Medway, 1989; López Cubino, 2001). Lo anterior ha traído como consecuencia que la Educación tecnológica sea vista como una educación de “segunda”, cuestión que se ve reflejada en la matrícula en la educación media superior, entre el bachillerato general vs. bachillerato tecnológico.

Es relativamente fácil, sin embargo, cuestionar esta visión simplista de las relaciones ciencia-tecnología, basta reflexionar brevemente sobre el desarrollo histórico de ambas (Gardner, 1994) para comprender que la actividad técnica ha precedido en milenios a la ciencia y que, por tanto, en modo alguno puede considerarse como mera aplicación de conocimientos científicos. Como dice Martínez (1997, 31), "la tecnología a menudo se ha anticipado a la ciencia, con frecuencia las cosas son hechas sin un conocimiento preciso de cómo o por qué son hechas. La tecnología antigua (primitiva, artesanal) es casi exclusivamente de ese tipo", es decir, que la mayoría de las invenciones se apoyaban en el conocimiento empírico.

A este respecto cabe subrayar que los dispositivos e instalaciones y en general los inventos tecnológicos, no pueden ser considerados como meras aplicaciones de determinadas ideas científicas, en primer lugar, porque ellos tienen una prehistoria que muchas veces es independiente de dichas ideas como, muy en particular, necesidades humanas que han ido evolucionando, otras invenciones que le precedieron o conocimientos y experiencia práctica acumulada de muy diversa índole. Hay que romper con la idea común de la tecnología como subproducto de la ciencia, como un simple proceso de aplicación del conocimiento científico para la elaboración de artefactos (lo que refuerza el supuesto carácter neutral, ajeno a intereses y conflictos sociales, del binomio ciencia-tecnología).

Pero lo más importante, es clarificar lo que la educación científica de los ciudadanos pierde con esta minusvaloración de la tecnología. Ello nos obliga a preguntarnos, como hace Cajas (1999), si hay algo característico de la tecnología que pueda ser útil para la formación científica de los ciudadanos y que los profesores de ciencias no están tomando en consideración. Nadie pretende hoy, por supuesto, trazar una neta separación entre ciencia y tecnología: desde la revolución industrial los tecnólogos han incorporado de forma creciente las estrategias de la investigación científica para producir y mejorar sus productos. La interdependencia de la ciencia y la tecnología ha seguido creciendo debido a su incorporación a las actividades industriales y productivas y eso hace difícil hoy –y, al mismo tiempo, carente de interés– clasificar un trabajo como puramente científico o puramente tecnológico.

## Algunas implicaciones para la enseñanza de las ciencias

Lograr una mejor comprensión de la actividad científica tiene, en sí misma, un indudable interés, en particular para quienes son responsables, en buena medida, de la educación científica de futuros ciudadanos de un mundo impregnado de ciencia y tecnología. Conviene recordar, sin embargo, que, como señalan Gilbert y Meloche (1993, 2), “una mejor comprensión por los docentes de los modos de construcción del conocimiento científico (...) no es únicamente un debate teórico, sino eminentemente práctico”. Se trata, pues, de comprender la importancia práctica, para la docencia, del trabajo realizado y poder sacar un mayor provecho del mismo, preguntándonos qué es lo que queremos potenciar en el trabajo de los estudiantes.

Es preciso discutir, con cierto detenimiento estas cuestiones para salir al paso de lógicas reticencias. Por ejemplo, para muchos profesores “no tiene sentido suponer que los alumnos, por sí solos, puedan construir todos los conocimientos que tanto tiempo y esfuerzo exigieron de los más relevantes científicos”. Por supuesto, es difícil no estar de acuerdo en que los alumnos por sí solos no pueden construir todos los conocimientos científicos. Como señala Pozo (1987), es difícil descubrir muchos de los conceptos centrales de la ciencia para la mayor parte –si no para la totalidad– de los adolescentes e incluso de los adultos universitarios. Sin embargo, de aquí no se sigue que se haya de recurrir necesariamente a la transmisión de dichos conocimientos ni que se hayan de poner en cuestión las orientaciones constructivistas. En efecto, es bien sabido que cuando alguien se incorpora a un equipo de investigadores, rápidamente puede alcanzar el nivel del resto del equipo. Ello no mediante una transmisión verbal, sino abordando problemas en los que quienes actúan de directores/formadores son expertos. La situación cambia, por supuesto, cuando se abordan problemas que son nuevos para todos. El avance –si lo hay– se hace entonces lento y sinuoso.

La propuesta de organizar el aprendizaje de los alumnos, como una construcción de conocimientos responde a la primera de las situaciones, es decir, a la de una investigación dirigida, en dominios perfectamente conocidos por el “director de investigaciones” (profesor) y en la que los resultados parciales, embrionarios, obtenidos por los alumnos pueden ser reforzados, matizados o puestos en cuestión por los obtenidos por los científicos que les han precedido. No se trata, pues, de “engañar” a los alumnos, de hacerles creer que los conocimientos se construyen con la aparente facilidad con que ellos los adquieren (Hodson, 1985), sino de colocarles en una situación por la que los científicos habitualmente pasan durante su formación, y durante la que podrán familiarizarse mínimamente con lo que es el trabajo científico y sus resultados, replicando para ello investigaciones ya realizadas por otros, abordando, en definitiva, problemas conocidos por quienes dirigen su trabajo.

El aprendizaje de las ciencias ha de responder a estas características de investigación dirigida. Un trabajo de investigación en el que constantemente se cotejan los resultados de los distintos equipos y se cuenta con la inestimable ayuda de un experto. No se cree necesario insistir aquí en los bien conocidos y documentados argumentos en favor del trabajo en pequeños grupos como forma de incrementar el nivel de participación y la creatividad necesaria para abordar situaciones no familiares y abiertas (Ausubel, 1968; Solomon, 1987; Linn, 1987), como indudablemente son las concebidas para posibilitar la construcción de conocimientos. En lo que es necesario insistir, por el contrario, es en favorecer la máxima interacción entre los grupos, a través de la cual los alumnos pueden asomarse a una característica fundamental del trabajo científico: la insuficiencia de las ideas y resultados obtenidos por un único colectivo y la necesidad de cotejarlos con los obtenidos por otros, hasta que se produzca suficiente evidencia convergente para que la comunidad científica los acepte. Nunca se insistirá bastante, en efecto, en que, por ejemplo, unos pocos resultados experimentales como los que se pueden obtener en un laboratorio escolar no permiten hablar de verificación de hipótesis (Hodson, 1985); de ahí



la importancia de los intercambios intergrupos y la participación del profesor como “portavoz de otros muchos investigadores”, es decir, de lo que la comunidad científica ha ido aceptando como resultado de un largo y difícil proceso.

En este sentido, se está de acuerdo con Pozo (1987) cuando afirma que “de lo que se trata es que el alumno construya su propia ciencia ‘subido a hombros de gigantes’ y no de un modo autista, ajeno al propio progreso del conocimiento científico”. No pensamos, sin embargo, que ello se favorezca con “la integración de la enseñanza por descubrimiento y de la enseñanza receptiva” (Pozo, 1987), sino mediante un trabajo colectivo de investigación dirigida, tan alejado del descubrimiento autónomo como de la transmisión de conocimientos ya elaborados.

### El ejercicio de la ciudadanía y la actuación ciudadana desde una cultura científica

La educación para la ciudadanía, comporta la integración en un todo de tres elementos: el social, el cívico y el político, y el camino para hacerlo supone desarrollar en el alumnado una serie de habilidades y competencias requeridas por las obligaciones y derechos que les impone su condición de ciudadanos que, en muchas ocasiones, va a suponer toma de conciencia, análisis y actuaciones democráticas (Delval, 2006). El ejercicio de la ciudadanía requiere sentirse concernido por los asuntos colectivos, constatar y comprender que los problemas globales nos atañen. En este sentido, ser ciudadano, atreverse a ejercer la ciudadanía, supone, además, sentirse capaces de tomar decisiones y actuar efectivamente.

La diversidad de situaciones en la que transcurre la vida social y en cuya participación se ejerce la ciudadanía, requieren la superación de concepciones y prácticas, con frecuencia institucionalizadas, que contradicen los principios más básicos del bien común. La satisfacción de las necesidades de los grupos humanos, otro aspecto del ejercicio de la ciudadanía, se realiza no sólo identificando los recursos sino también buscando y poniendo en juego medios para transformar las limitaciones en posibilidades, es decir, variando los elementos o aspectos que se ponen de relieve y las relaciones que se establecen en la nueva perspectiva adoptada para la obtención de resultados o la realización de acciones más acordes con los nuevos fines buscados. Para ello, y aquí se pone de manifiesto una de las vinculaciones de los procesos de aprendizaje con la ciudadanía, se necesita la expresión de tales necesidades, articulándolas como proyectos viables que orientan las acciones requeridas; proyectos dinámicos que posibilitarán la participación de cada vez más ciudadanos e irán haciendo cada vez más visibles el para qué de nosotros mismos, de nuestra energía, etc. Para la explicitación de estas necesidades y la elaboración y puesta en práctica de los proyectos que buscan darle salida, se requiere que los ciudadanos implicados pongan en juego los diferentes niveles de construcción del saber (sentido común, ideología, especialización, etc.) (Aguilar y González Landa, 2001).

Hay otro aspecto que vincula estrechamente enseñar a aprender y necesidades humanas. Se trata de la urgencia de favorecer la producción de conocimientos nuevos que pongan de relieve la pertinencia de dichas necesidades; conocimientos nuevos que hagan posible ensanchar los espacios culturales de las sociedades, mostrando las radicales insuficiencias de la "cultura normal", del marco cultural dominante; que rompa la apariencia de normalidad del orden (desorden) establecido.

Estos aspectos de prácticas ciudadanas y otros muchos que se podrían señalar, exigen un proceso de comprensión, nunca acabado, en el que las capacidades vinculadas a la percepción selectiva, la comprensión intencionada, la interpretación construida en la creación de modelos (representaciones) adecuados, nos permitirán desarrollar niveles de autonomía personal y solidaria con los que decidir por nosotros mismos, así como expresar razones para alcanzar consensos en los colectivos y grupos de los que formamos parte. Sólo agudizando la capacidad de poner de relieve lo que la complejidad de nuestras sociedades mantiene oculto será posible

superar la doble ignorancia, intelectual y moral, sobre las repercusiones de nuestros actos (Capella, 1993) que con tanta frecuencia nos envuelve. De aquí que se esté acuñando con fuerza el término competencias democráticas para designar aquellas competencias que se pueden enseñar y aprender, las cuales hacen posible que las personas se apropien de los saberes y los valores para construir opiniones, hacer elecciones, tomar decisiones y actuar eficazmente.

La enseñanza de las ciencias deberá plantearse, a esta luz, por lo cual tenemos que pensar en qué conjunto de conocimientos (conceptos, procedimientos y actitudes) propios de la actividad científica podrían mobilizarse en situaciones diversas para hacer más eficaz la intervención ciudadana, también los modos propios de aprender, las metodologías y los núcleos de contenidos en los que, hoy por hoy, la ciudadanía está en juego.

La ciudadanía del siglo XXI necesita la alfabetización científica y tecnológica, una capacidad que no se alcanza sólo a través de conocimientos teóricos; requiere unos climas estimulantes que susciten el gusto por aprender, un profesorado atento a las fronteras de la ciencia, dispuesto a integrar nuevos conocimientos y las estrategias de aula que hagan posible la adquisición de una serie de competencias transversales, tales como la competencia informativa, divulgativa, comunicativa. Poseer conocimientos a la altura de este siglo requiere prestarles funcionalidad, digerirlos para alcanzar otros nuevos, para provocar una postura de no estancamiento y una atención siempre despierta a las fronteras científicas, capaces de sorprender y de inquietar.

## Reflexiones finales

Para finalizar es necesario enfatizar que la mejora de la educación científica exige, como requisito ineludible, modificar la imagen de la naturaleza de la ciencia que los profesores tenemos y transmitimos pues de ello depende también lo que los alumnos construyan. Es ingenuo pensar que una transformación efectiva de la enseñanza puede ser algo sencillo, cuestión de alguna receta adecuada, como sería la “informatización”. La realidad del fracaso escolar, de las actitudes negativas de los alumnos, de la frustración del profesorado, acaban imponiéndose sobre el espejismo de las fórmulas mágicas.

Es necesario hacer hincapié en el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas que plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes. Una vida social presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos ha de responder un nuevo modelo de escuela.

## Referencias

- Acevedo, J. A. (1996). *La tecnología en las relaciones CTS. Una aproximación al tema*. Enseñanza de las Ciencias, 14(1), 35-44.
- Addine, F. (2006). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y educación. P. 23
- Aguilar, T. y González Landa, C. (2001) “*saber*” en 10 palabras claves sobre ciudadanía. Estella, E. V. D.
- Aikenhead, G. (1985) *Science curricula and preparation for social responsibility*. En R. W. Bybee (Ed.) NSTA yearbook 128-142.
- Alters, B. J. (1997). *Whose nature of science? Journal of Research in Science Teaching*, 34, 39-55.

- Ausubel, D. P. (1968). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. Existe una nueva versión en la que han colaborado Novak y Hanesian: Ausubel, D. P. Novak, J. D. Y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baker, D. R. (1998). *Equity Issues in Science Education*. En Fraser, B. J. y Tobin, K. G. (Eds.),. *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Bell, B. F., y Pearson, J. (1992). *Better Learning*. *International Journal of Science Education*, 14(3), 349-361.
- Bunge, M. (1976). *Filosofía de la Física*. Barcelona: Ariel. (1997). *Ciencia, Técnica y Desarrollo*. Buenos Aires: Juárez Ed.
- Bybee, R. y DeBoer, G. E. (1994). Research on goals for the science curriculum. En Gabel, D. L. *Handbook of Research en Science Teaching and Learning*. New York: McMillan P.C.
- Caamaño, A. (1998) *Problemas de en el aprendizaje de la terminología científica*. *Alambique*, 5-10
- Cajas, F. (1999). *Public Understanding of Science: Using technology to Enhance School Science in Everyday Life*. *International Journal of Science Education*, 21(7), 765-773.
- Cajas, F. (2001). *Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico*. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 243-254.
- Capella, Juan Ramón (1993) : *Los ciudadanos siervos*, Trotta, Madrid.
- Candela, A. (1999). Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. Barcelona: Paidós
- De Boer, G. E. (2000) *Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform*. *Journal of Research in Science Teaching*, 582-601.
- Delval , J. (2006). *Hacia una escuela Ciudadana*. Editorial Morata. España Pp. 68-81
- De vries, M. (1996). *Technology Education: Beyond the "Technology is Applied Science" Paradigm (Guest Article)*. *Journal of Technology Education*, 8(1), 7-15.
- Fensham, P. J. (1985) *Science for all: A reflective essay*. *Journal of curriculum Studies*, 417-435.
- Fernández, I. (2000). *Análisis de las concepciones docentes sobre la actividad científica: Una propuesta de transformación*. Tesis Doctoral. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals. Universitat de València.
- Furió, C. y Vilches, A. (1997). *Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones Ciencia, Tecnología y Sociedad*. En Del Carmen, L. (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. 47-71. Barcelona: Horsori.
- Gil-Pérez, D., Gavidia, V., Vilches, A. y Edwards, M. (1999). *Visiones de los profesores de ciencias sobre las problemáticas a las que la comunidad científica y la sociedad deberían prestar una atención prioritaria*. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13, 81-97.
- Gil-Pérez, D., Vilches, A., Oliva, J. M. J. M. (2005). *Década de la Educación para el desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global*. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias* 2(1), pp. 91-100.
- Gilbert, J. K. (1995). *Educación tecnológica: una nueva asignatura en todo el mundo*. *Enseñanza de las Ciencias*, 13(1), 15-24.
- Giordan, A. (1997). *¿Las ciencias y las técnicas en la cultura de los años 2000? Kikirikí*, nº 44-45, 33-34.
- Guilbert, L. y Meloche, D. (1993). *L 'idée de science chez des enseignants en formation: un lieu entre l'histoire des sciences et l'hétérogénéité des visions?* *Didaskalia*, 2, 7-30.

- Hodson, D. (1995). *Filosofía de la ciencia y educación científica*. En Porlan, R., García, E. y Cañal, P. (Comps.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. España: Diada.
- Hurd, P. (1958) *Science literacy: Its meaning for american schools*. Educational Leadership, 13-16.
- Langevin, P. (1926). La valeur éducative de l'histoire des sciences. Bulletin de la Société Française de Pédagogie, 22, décembre 1926.
- Linn, M. C. (1987). *Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations*. Journal of Research in Science Teaching, 24(3), 191-216.
- Linn, M: C: y Slotta (2000). *WISE science*. Educational Leadership, 29-32.
- Marco, B. (2000). *La alfabetización científica*. En Perales, F. y Cañal, P. (Eds.): Didáctica de las Ciencias Experimentales, 141-164. Alcoy: Marfil.
- Marco-Stiefel, B. Ibañez Orcajo, T. y Albero A. (2000) *Diseño de actividades para la alfabetización científica*. Apuntes IEPS No. 66 Narcea Madrid.
- Marchesi, A. (2000). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 23, 135-163.
- McComas, W. F. (1998). The nature of science in science education. Rationales and In W. F. McComas (E.d.), The nature of science in science education. Rationales and strategies. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Martínez Eduardo (1997). *La piramide de la popularización de la ciencia y la tecnología en Proyecto Principal de Educación en America Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Nelson, G. D. (2000) *Science literacy for all in the 21<sup>st</sup> century*. Educational Leadership, octubre 14-17
- Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pozo Municio, J. I., Carretero, Mario (1997) *Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de las ciencias?*. En Infancia y aprendizaje, ISSN 0210-3702, N° 38, 1987, pags. 35-52
- Pozo Municio, J. I. (2004). *Aprender y enseñar ciencia, del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Rafferty, C. D. (1999) *Literacy in the information age*. Educational Leadership, octubre, 22-25.
- Rodríguez, M. (1998). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Ciencia: conocimiento para todos, Proyecto 2061, American Association for the advancement of Science*. México: SEP.
- Simpson, R. D., Kobala, T. R., Oliver, J. S. y Crawley, F. E. (1994). Research on the affective dimension of science learning. En Gabel, D. L. (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. N.Y.: McMillan Pub Co.
- Solbes, J y Vilches, A. (1997) STS interactions and the teaching of physics and chemistry. Science Education. 377-386.
- Solomon, J. (1987). The dilemma of science, technology and society education. In P.J. Fensham (Ed.), *Development and dilemmas in science education*. New York: Falmer Press, pp. 266-281.
- Solomon, J. (1993). *Teaching science, technology and society*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Solomon, J. (1994). Conflict between mainstream science and STS in science education. In J. Solomon & G. Aikenhead (Eds.), *STS education: International perspectives on reform*. New York: Teachers College Press, pp. 3-10.
- Solomon, J. (1996). STS in Britain: Science in a social context. In R. E. Yager (Ed.), *Science/technology/society as reform in science education*. Albany, NY: SUNY Press, pp. 241-248.

Yager, R. E. (1984) *Features for a quality curriculum for school science*. Journal of curriculum Studies, 133-146

## LA ANALOGÍA COMO HERRAMIENTA EN LA GENERACIÓN DE IDEAS PREVIAS

Hernán Miguel<sup>45</sup>

### Introducción

Al momento de ocuparnos de la adquisición de conocimientos, es de fundamental importancia tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante. Esta recomendación es bastante habitual y se han hecho esfuerzos en la dirección del diagnóstico y detección de estas ideas previas.<sup>46</sup> Sin embargo, todavía sigue habiendo un trecho por recorrer entre las recomendaciones y las prácticas en lo que se refiere al diseño de las clases en función de esas ideas previas. Por ejemplo, si los estudiantes no poseen ninguna manera de describir un fenómeno, ya sea porque les es desconocido hasta el momento, ya sea porque describen sólo partes de ese fenómeno (que, por su complejidad, recién abordan en esa etapa de la instrucción), entonces ¿cómo debe diseñarse la clase? ¿Qué herramientas pondremos en juego? ¿Podemos en estos casos darnos el lujo de recurrir a la manera tradicional de dar la clase, habida cuenta de que no se dispone del bagaje de conocimientos previos que clasifique bien o mal el fenómeno a estudiar?

No estamos afirmando que los conocimientos previos de los estudiantes no estén presentes al momento de interpretar la descripción del fenómeno que relata el docente. Todo lo contrario. Son precisamente esos conocimientos previos los que permiten algún tipo de interpretación del discurso docente. Pero debemos distinguir entre: (1) un marco general de conocimientos previos que permite la concatenación de los relatos y la descripción y comprensión de los diversos contenidos conceptuales tratados correlativamente, y (2) otro tipo de conocimiento previo cuyos efectos son dirigir tales interpretaciones de un modo más coercitivo y específico.

El marco general de conocimientos previos mencionado, permite entablar la relación docente-alumno, provee la condición de posibilidad de la situación de enseñanza-aprendizaje, y en todo caso es el marco inevitable de interpretación en todo diálogo.

En cambio, el segundo tipo de conocimiento previo, que podríamos llamar “de relevancia singular”, es aquel que de hecho permite la adquisición del conocimiento o bien la obstaculiza. Este tipo de conocimiento es de relevancia singular en tanto su presencia condiciona la adquisición del conocimiento de ciertos contenidos conceptuales y no actúa del mismo modo sobre otros para los que aún sigue siendo relevante.

Este conocimiento previo es el que nos debe ocupar y preocupar al momento del diseño, la planificación y la puesta en práctica de la actividad docente. En particular, nos ocuparemos

---

<sup>45</sup> Lic. en Física y Dr. en Filosofía. Profesor Titular de la Universidad de Buenos Aires y Profesor en Universidad Católica de Córdoba. Investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (IIF-SADAF) E-mail: ciencias@retina.ar

<sup>46</sup> Véase, por ejemplo, Paloma Varela Nieto *et al.* (1993), *Iniciación a la física en el marco de la teoría constructivista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

del caso en que para un determinado fenómeno no se ha detectado un conocimiento previo de relevancia singular.

Apoyamos la tesis del constructivismo<sup>47</sup> según la cual la adquisición del conocimiento es posible en la medida de su anclaje a conocimientos anteriores. Asimismo, entendemos que al hablar de “conocimientos previos” nos referimos al conocimiento de relevancia singular y no a un marco general de comprensión de los relatos acerca de fenómenos nuevos. Siguiendo esta línea de pensamiento, afirmaremos que en los casos en que para ciertos contenidos conceptuales no exista tal tipo de conocimientos relevantes, deberemos generarlos antes de introducir los relatos sobre los fenómenos a estudiar. También sostendremos que las analogías pueden cumplir con este objetivo intermedio. Y por último sostendremos que este objetivo intermedio tiene repercusiones muy positivas para la adquisición del conocimiento.<sup>48</sup>

En este trabajo presentamos un ejemplo para describir de qué manera se logra la tarea de generar ideas previas para ser utilizadas como anclaje de los contenidos conceptuales que se desean desarrollar en un curso. Luego analizaremos cuáles son las características que hacen que sea necesario este objetivo intermedio, más allá de una convicción teórica general sobre la necesidad de la vinculación de los nuevos contenidos con el conocimiento previo. De este modo quedará determinado cierto criterio para decidir cuáles de los contenidos conceptuales merecen este tratamiento, y de este análisis también surgirán las características que debe cumplir la analogía.

Finalmente, discutiremos los alcances de la analogía, las ventajas de su uso y la manera en que el estudiante debe comprender la relación de analogía en tanto tal, para que el conocimiento nuevo sea genuinamente diferente del conocimiento análogo que se ha generado como paso intermedio.

#### Un botón de muestra

Este ejemplo fue tomado de un libro para la enseñanza de Física en las escuelas medias.<sup>49</sup> El libro abarca temas de astronomía, mecánica, fuentes de energía y gravitación. Al comienzo de casi todos los capítulos se encuentran actividades previas al desarrollo de los temas, llamadas “Yo sé que ya sabes...”. Estas actividades se dirigen a detectar el nivel de comprensión que los estudiantes ya tienen sobre esos temas y el conocimiento previo de relevancia singular para esos temas.

En la actividad previa correspondiente al capítulo sobre fuentes de energía nos encontramos con el siguiente ejercicio a ser realizado por los estudiantes (pág. 156).

---

<sup>47</sup> Véase, por ejemplo, David Ausubel, (1968) *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York. Holt, Reinhart and Winton.

<sup>48</sup> A lo largo de este trabajo mencionamos “la adquisición del conocimiento” y “los relatos docentes”. Esto podría interpretarse como una posición contraria al constructivismo, al que sin embargo adherimos. La posición se hace más clara si distinguimos entre contenidos conceptuales, por un lado y estrategia para su adquisición, por el otro. Apoyamos la tesis del constructivismo como estrategia para la adquisición de ciertos contenidos conceptuales. La estrategia consiste en formar un “andamiaje” sobre la base de los conocimientos previos del estudiante hacia los conocimientos cuya adquisición constituye el objetivo. No apoyamos un constructivismo según el cual el estudiante construya cualquier conocimiento compatible con la experimentación y quede en ese estado cognitivo. Robert Pardo (en comunicación personal) nos ha señalado este punto y agradecemos sus valiosas opiniones que nos guiaron en la formulación de esta nota.

<sup>49</sup> Hernán Miguel, *El universo de la física. Un juego de la mente con la naturaleza*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires (1997).

“Una población de arañas vive en un bosque y ha empezado a tejer sus telas alrededor del borde del mismo y por encima de la copa de los árboles, de manera que para entrar y para salir hay que atravesar una telaraña. El bosque todavía no está totalmente envuelto en telarañas, pero cada vez está más rodeado de ellas. Cierta cantidad de gusanos se interna día a día en el bosque y allí muchos de ellos se transforman en mariposas que viven durante meses. Los gusanos no tienen problema en entrar y salir porque pasan por los espacios de las telarañas, pero las mariposas tienen bastante dificultad para salir del bosque.

- a) *¿Crees que día a día aumenta la cantidad de gusanos que hay en el bosque?*
- b) *¿Crees que día a día aumenta la cantidad de mariposas que hay en el bosque?*
- c) *¿Qué podrían hacer las arañas si no quisieran que cambiara la cantidad de gusanos y mariposas que en promedio día a día hay en el bosque?*
- d) *Si las arañas dejaran de tejer sus telas y mantuvieran las que hay, ¿se solucionaría el último problema?”.*

Una vez realizado éste y otros ejercicios de la actividad previa, se desarrollarán a lo largo de varias clases los distintos temas del capítulo. Es de destacar el carácter desconcertante de la temática de esta actividad en relación con el tema del capítulo. Discutiremos esto en la sección 5 de este trabajo.

El capítulo comienza con el estudio de la fotosíntesis. Así, se agudiza más aún el desconcierto, ya que la conexión entre el ejercicio descrito y los contenidos conceptuales para los que esta actividad es relevante se posterga hasta haber transcurrido varias clases. También discutiremos esta característica en la sección 5.

Luego del desarrollo de varios temas (unas diez páginas más adelante) se estudia el efecto invernadero. El texto que describe este fenómeno es como sigue (pág. 167).

*“El problema que enfrentamos hoy con respecto a este tipo de generadores de energía [con base en los combustibles fósiles] es que los residuos de la combustión han llegado a niveles que afectan no solamente las zonas cercanas a las plantas generadoras, sino también al planeta en general. La producción de dióxido de carbono en la combustión, sumada a la deforestación producida por el hombre, ha conducido a un aumento de la densidad de este gas en la atmósfera que afecta la temperatura global del planeta.*

*El dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) deja pasar la radiación ultravioleta que llega del Sol y que calienta la tierra. Pero no deja pasar hacia el espacio la radiación infrarroja (calor) que el terreno irradia durante la noche. De esta manera se produce una acumulación de calor, gradual, pero sin pausa, ya que, en cada noche, el terreno no llega a eliminar toda la energía recibida durante el día. Esto se conoce como “efecto invernadero”.*

Para todo docente de física, el ejercicio citado de la actividad previa, cobra ahora un sentido didáctico que no habría adquirido nunca si no se lo hubiera podido resignificar<sup>50</sup> como herramienta para la comprensión del efecto invernadero. Vale la pena comentar aquí que el autor hizo la prueba de presentar el texto de la actividad a varios colegas, con la indicación de que ella se encontraba entre las actividades previas del capítulo de fuentes de energía. La mayoría de ellos no encontraba por qué se incluía esa actividad allí. Esto muestra que incluso para los docentes no es trivial establecer el vínculo de analogía partiendo solamente de la actividad ubicada en el foco de la atención, y esta característica es una virtud, ya que permite eludir totalmente las resistencias que el estudiante pudiera tener con respecto al estudio de esa materia en particular.

---

<sup>50</sup> Nótese el proceso de *après coup* por el que el discurso posterior interviene en el significado del discurso previo. Véase Gerardo Arenas, *Estructura lógica de la interpretación*. Atuel-Anáfora. Buenos Aires, 1998. Pág. 80 y ss.

Al final del capítulo se presenta otra actividad que contiene el siguiente ejercicio (pág. 169):

“En la sección “Yo sé que ya sabes...” había un ejercicio sobre las arañas del bosque. Ese ejercicio es una analogía del efecto invernadero. Los elementos de la analogía (bosque, telarañas, gusanos, mariposas, etc.) corresponden a los elementos del efecto invernadero (radiación ultravioleta, calor, dióxido de carbono, centrales térmicas, etc.).

a) *Indica los pares de elementos análogos que encuentres. Por ejemplo: telaraña-dióxido de carbono.*

b) *¿Cuál proceso natural toma el dióxido de carbono de la atmósfera?*

c) *¿Cómo podríamos seguir usando centrales térmicas sin que se produjera el efecto invernadero?*

d) *¿Cómo podríamos aumentar la cantidad de centrales térmicas sin que se produjera ese efecto?*

e) *En la analogía de las arañas, ¿Había algún proceso en el bosque que eliminara las telarañas?”.*

En este momento, se pide expresamente, que se establezca una relación de analogía entre el fenómeno de gusanos y mariposas en el bosque, por un lado, y el efecto invernadero por el otro. Es recién aquí cuando el contenido conceptual de interés para el curso (esto es, el efecto invernadero), puede ligarse explícitamente con estructuras de pensamiento preexistentes en el alumno. Sin embargo, estas estructuras fueron generadas en la resolución del ejercicio sobre el bosque. Es decir que hemos establecido las estructuras que necesitábamos como ideas previas para la comprensión del efecto invernadero. Y recién, luego de ello, podemos anclar el conocimiento acerca del efecto invernadero a las ideas previas del alumno.

El proceso de aprendizaje, parece haber seguido un camino espiralado en el que el estudio del efecto invernadero permite la culminación en la abstracción de la estructura en la que se encontraban los elementos del bosque, para luego aplicar tal estructura a los nuevos elementos del efecto invernadero y lograr la comprensión del fenómeno.<sup>51</sup>

### La adquisición del conocimiento

Podemos distinguir entre distintos tipos de conocimiento que el estudiante enfrenta durante el proceso de aprendizaje: 1) el conocimiento de entidades (objetos simples o compuestos, cosas perceptibles por los sentidos o inferibles a partir de ciertas pistas: mesas, sillas, moléculas, electrones, etc.); 2) el conocimiento de las propiedades que se presentan en esas entidades (color, fragilidad, textura, densidad, calor específico, conductividad eléctrica, carga eléctrica, etc.); 3) el conocimiento de las relaciones entre entidades (tamaño, dureza, flotabilidad, solubilidad, fuerza eléctrica, etcétera).

Cuando nuestro objeto de estudio es un sistema más o menos complejo de entidades, además de conocer las propiedades de cada parte (entidades que componen el sistema) y las relaciones entre esas partes, es de mucho interés conocer propiedades del sistema como un todo. Además, se nos hace indispensable la comprensión de diferentes procesos que se llevan a cabo en ese sistema como una forma particular de interacción entre las partes.

---

<sup>51</sup> Nótese el juego que se encuentra aquí acerca del fenómeno de *après coup* mencionado en la nota anterior. Al estudiar el fenómeno del bosque se establece un marco que condiciona *avant coup* la interpretación del efecto invernadero; luego, al abordar el efecto invernadero se produce una significación *après coup* del fenómeno del bosque que permite terminar de realizar la abstracción; finalmente esta estructura vuelve a producir un efecto de resignificación del efecto invernadero. En este recorrido helicoidal puede identificarse el proceso dialéctico mencionado por Gerardo Arenas en “Apología de la analogía” (incluido en este mismo volumen).



Por ejemplo, al estudiar la fotosíntesis debemos tener en cuenta ciertas entidades: sol, planta, dióxido de carbono, agua, etc.; también debemos considerar las partes que componen estas entidades teniendo en cuenta sus propiedades: carbono, hidrógeno, oxígeno, partes de la hoja involucradas en la captación de la energía radiante, etc.; otros aspectos a tener en cuenta son las relaciones entre estas partes: afinidad química entre los elementos, interacción de la radiación con la materia, etc.; y finalmente habría que dar cuenta de un proceso que se lleva a cabo entre todos estos componentes y que llamamos “fotosíntesis”.<sup>52</sup>

Al referirnos a un proceso en donde intervienen partes de un sistema, nos encontramos con dos dificultades que no aparecían en el estudio de las entidades aisladas.

Una de las dificultades, es la que se refiere a las propiedades estructurales, es decir aquellas propiedades que se pueden adjudicar al sistema como un todo y en las cuales están involucradas todas sus partes en virtud de algunas de sus propiedades y relaciones. Por ejemplo, al referirnos a la respiración de una planta (proceso totalmente independiente de la fotosíntesis) estamos aludiendo a una propiedad estructural de la planta, una propiedad de la planta como sistema complejo. Del mismo modo, para un ejemplo más simplificado, podemos decir que la fragilidad de un cristal es una propiedad estructural del cristal. No es una propiedad de ninguna de sus partes, sino que surge de la organización en que sus partes se articulan para componer el sistema que llamamos “cristal”.

Otra dificultad, al referirnos a procesos que tienen lugar en cierto sistema, es que en la misma noción de proceso está implícito un desarrollo temporal de relaciones entre partes. En nuestro ejemplo de la fotosíntesis, la radiación proveniente del Sol (filtrada por la atmósfera, cabría agregar), incide sobre la hoja de la planta; algún pigmento de la hoja (la clorofila es uno de ellos) absorbe energía de esa radiación; ese pigmento libera energía produciendo calor, fluorescencia o una reacción química (fotosíntesis). Vemos que, en la misma descripción, por cierto, muy abreviada, hemos introducido un cierto ordenamiento temporal en el que se relatan diferentes interacciones cuya yuxtaposición da lugar al proceso global de la fotosíntesis.

Con respecto a las relaciones estructurales, se abre un panorama de discusión bastante interesante y a la vez complejo, como es el problema de si las propiedades estructurales son reducibles a las propiedades de sus partes y las relaciones que se entablan entre ellas. De ser así, se podrían estudiar cómo se estudia el peso de un sistema: si cada manzana es de 200 gramos y colocamos cinco manzanas en la bolsa, el contenido de la bolsa será de un kilogramo. Pero si las propiedades estructurales, no son reducibles a propiedades y relaciones de las partes del sistema, deberemos desarrollar un nivel de descripción para el sistema como un todo, pero teniendo en cuenta la estructura de ese todo.

Es decir, que no servirá tener una descripción de la planta como último componente para hablar de la fotosíntesis, ya que debemos tomar la fotosíntesis como propiedad estructural y para eso, es preciso también, hacer mención de la forma en que se articulan las partes de la planta para dar lugar al proceso de fotosíntesis. Entonces nos vemos obligados a desarrollar una descripción que es diferente a las habituales descripciones de entidades. No podemos dar una descripción en función de sus partes y tampoco podemos dar una descripción como si la planta fuera el objeto último del análisis. Debemos dar una descripción de la planta como sistema no reducible a sus partes, pero con propiedades que dependen de su constitución interna.

Con respecto al segundo aspecto, el de la temporalidad de los procesos y su descripción en términos de diferentes interacciones intermedias, surge el problema de que no siempre la temporalidad en la descripción es acompañada de una temporalidad en las interacciones. Por ejemplo, en el proceso de fotosíntesis, la incidencia de radiación solar sobre un pigmento y su

---

<sup>52</sup> La fotosíntesis es un proceso muy interesante por su complejidad. Para una descripción detallada, véase Helen Curtis, y N. Sue Barnes. (1995) *Biología*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.

absorción por parte del pigmento, no son interacciones temporalmente distintas. La absorción se da en el mismo instante en que la radiación incide. Algo parecido sucede con la descripción mucho más simple, de que cuando el martillo ejerce fuerza sobre el clavo aparece una fuerza de igual intensidad y dirección, pero de sentido contrario que el clavo ejerce sobre el martillo. Muchas veces esta descripción ha dado lugar a la equívoca idea de que la acción es previa a la reacción. Para evitar que la descripción sugiera tal idea errónea, los físicos han cambiado la descripción por esta otra: *siempre que un objeto interactúa con otro, las fuerzas aparecen de a pares; a estas fuerzas las llamamos “par de interacción”; una de las fuerzas del par es ejercida por uno de los objetos (martillo) sobre el otro (clavo), mientras que la otra componente del par es ejercida por el otro objeto (clavo) sobre el primero (martillo); además ambos componentes del par tienen la misma intensidad y dirección, mientras que tienen sentido opuesto y diferente punto de aplicación.*

Esta reformulación, conlleva un esfuerzo mucho mayor que la descripción original y su implementación requiere un trabajo especial en cuanto a estrategias de enseñanza que no desarrollaremos aquí. Sencillamente mostramos cómo la temporalidad en la descripción, podría omitirse dado que no hay ninguna temporalidad en el proceso. Si nuestra descripción relata cierta temporalidad, no vemos por qué el estudiante no adjudicará esta temporalidad a los procesos mismos.

Hay una manera en que la temporalidad en la descripción tiene un justificativo distinto que la temporalidad de las interacciones mismas. Este justificativo parece hallarse en la causalidad. Por ejemplo, la descripción de que la radiación solar incide en el pigmento y *entonces* parte de esta radiación es absorbida, parece justificada por una noción de causalidad que esclarece cuál de los eventos es causa y cuál es efecto. Esta descripción pretende expresar que la incidencia de radiación solar, causa que el pigmento absorba energía y que esta relación no es simétrica: la absorción de energía por parte del pigmento no causa la incidencia de radiación solar.

Vemos que en una descripción como la anterior, el término “entonces” no pretende definir una relación temporal sino una causal. Pero lo que vuelve a enturbiar las aguas es que la noción de causalidad está bastante asociada, para casi todas las personas, con la de precedencia temporal. De manera que darle un sesgo causal a la descripción también induce fuertemente el sesgo de la temporalidad.

De este modo, las descripciones de procesos pueden incluir términos que dan cuenta de la temporalidad que efectivamente tiene lugar entre una interacción y otra (entre la absorción de energía por parte del pigmento y la obtención de glucosa como producto de la reacción química, hay de hecho, una diferencia temporal) o también pueden incluir términos que, aun pareciendo temporales, han sido incluidos con la finalidad de resaltar la causalidad entre eventos (como el referido anteriormente entre incidencia y absorción de la radiación). Estos últimos deberían distinguirse de los primeros para evitar que el estudiante ubique eventos simultáneos en instantes diferentes.

Ni siquiera nos hemos ocupado de esclarecer qué cosa es la causalidad. A poco de adentrarnos en esa tarea, muchos más serán los recaudos a tomar al construir descripciones de tales procesos. Valga por ahora la advertencia de que muchos procesos naturales han sido tradicionalmente entendidos como causales en el ámbito de la enseñanza, mientras que no son entendidos de este modo en el ámbito de la ciencia. Como ejemplos, tenemos el problema ya mencionado del principio de interacción (anteriormente llamado “principio de acción y reacción”) y, más arraigado todavía (ya que todavía no ha sufrido la metamorfosis lingüística

que evitaría el sesgo causal), en el principio de masa,<sup>53</sup> donde parece entenderse (erróneamente) que la fuerza es la causa y la aceleración es el efecto de esa causa.

En resumen, podemos decir que la adquisición de conocimientos sobre procesos que pueden entenderse como propiedades estructurales de sistemas complejos, debe ser tratada atendiendo a una serie de consideraciones que la hacen cualitativamente diferente de la adquisición del conocimiento de entidades simples, propiedades y relaciones.

¿Por qué la pinza y no la tenaza? Eligiendo herramientas

Tomemos, por ejemplo, el caso de la propiedad estructural que tiene un puente de hierro de resistir cierto peso debido a la manera en que se han articulado sus partes: cada perfil de hierro es capaz de resistir un peso menor, pero debido a la estructura que se ha conformado, el puente en su conjunto resiste mucho más. Otro ejemplo interesante es el arco romano: la manera en que se colocan las piedras hace que las fuerzas de compresión se “descarguen” sobre los muros que sostienen el arco, y de este modo se puede seguir edificando por encima de un portal con un margen de seguridad muy alto. Tanto la resistencia del puente como la resistencia del arco romano son propiedades estructurales. Ambas propiedades se detectan como una capacidad de sostener pesos hasta cierto límite. Para probar cuál es el límite de resistencia en ambos casos se puede diseñar un experimento sencillo y las variables que se ponen en juego en este experimento son observables y de fácil medición. Diríamos que la resistencia del puente o del arco romano son características que están dentro del campo de lo concreto, de lo accesible por la experiencia directa, en todo caso pertenecen al ámbito de lo observable.<sup>54</sup>

Volvamos el caso de la fotosíntesis. Aquí la propiedad estructural está un tanto más alejada de lo concreto, ya que diríamos que la fotosíntesis se produce gracias a que las plantas poseen ciertas características que la hacen posible. La característica estructural de la planta que hace posible la fotosíntesis, es precisamente la totalidad de interacciones que aparecen en la descripción de la fotosíntesis. Así, proceso y propiedad estructural se acercan tanto como se quiera definiendo la propiedad como la capacidad de realizar ese proceso. De hecho, esto mismo pasa con la resistencia del puente, que es la propiedad por la cual el puente tiene la capacidad de resistir.

Sin embargo, en la fotosíntesis, el test es todo el proceso, mientras que en la resistencia del puente, el test consiste en hacer siempre la misma medición con pesos mayores. Es decir que medir la característica de que la planta tenga o no la propiedad por la cual se produce la fotosíntesis parece una tarea cualitativamente más compleja. Existen diferentes tipos de

---

<sup>53</sup> Según este principio, todo cuerpo sometido a una fuerza neta, experimenta una aceleración que es proporcional a esa fuerza. Es habitual encontrar una enunciación con mayor connotación causal. Véase, por ejemplo, Paul Hewitt. (1995) *Física conceptual*. Addison-Wesley Iberoamericana, Wilmington. En la presentación de este principio (pág. 44) encontramos: “Una fuerza *provoca* una aceleración” (el subrayado es nuestro).

<sup>54</sup> Nos vemos tentados de mencionar aquí que no será tan simple decidir si la propiedad de resistencia del puente o del arco es una propiedad observable, ya que se trata de un término disposicional como la fragilidad. Una propiedad disposicional es aquella que se define en función de cómo reaccionaría el objeto frente a ciertas pruebas. Lo interesante del caso de la resistencia y de la fragilidad es que cuando sabemos exactamente cuál es el valor de esa resistencia, seguramente ya no contamos con el puente o el arco, ya que el test consiste en colocar cada vez más peso hasta ver cuál es el límite a partir del cual se rompe. Entonces, si medimos la resistencia nos quedamos sin puente. Si queremos conservar el puente debemos estimar o calcular la resistencia mediante alguna teoría que articule las demás mediciones con el valor de esa resistencia. De ese modo, no parece que sea una propiedad perteneciente al mundo de lo observable a menos que sea retrospectiva, y en cualquier otro caso ella se obtiene como un resultado proveniente de alguna teoría aplicada a ese tipo de materiales.

interacciones intermedias en el desarrollo del proceso, y nuevamente aparece la temporalidad que en el caso de la resistencia del puente no parece tener relevancia.<sup>55</sup>

El proceso en sí mismo no puede equipararse con una medición más o menos simple de resultados experimentales concretos. Pero todas las interacciones intermedias podrían ponerse a prueba experimentalmente. Si bien es cierto que cada una de las interacciones puede presentar un nivel de representación teórica importante al momento de ponerlas a prueba experimentalmente (piénsese en la manera de poner a prueba la tasa de absorción de energía por parte de un pigmento), igualmente las interacciones aisladas no presentan un proceso novedoso que no esté relacionado con conocimientos relevantes previos.

Lo que queremos mostrar, es que cada una de las etapas que completan el proceso de fotosíntesis, puede estudiarse separadamente y en ninguna de estas etapas parece imposible conectar los nuevos contenidos conceptuales con conocimientos previos existentes en el estudiante. Podemos relacionar la absorción de energía radiante por parte del pigmento, con el efecto del tostado de la piel, en el que un pigmento es capaz de absorber parte de la energía radiante y producir una reacción química cuyo resultado es el cambio de color de la piel. O también con el proceso por el cual la luz que incide en la retina, produce cambios químicos que cambian la polarización de la membrana del nervio óptico. O con el proceso por el cual, la radiación captada por la piel produce, a través del mismo fenómeno una señal sensitiva de calor.

Pero hay veces, en que el proceso que deseamos estudiar tiene aspectos que no pueden ser anclados a conocimientos previos, ya sea porque involucran interacciones nuevas, jamás estudiadas, ya sea porque algunas de las partes no son comparables a las entidades previamente conocidas y, por lo tanto, ninguna propiedad estructural similar ha sido estudiada en algún otro sistema anterior.

Más aún, podría darse el caso en que, además de que tales interacciones o entidades son nuevas, la característica estructural se ubica en el campo de la comprensión teórica del proceso y no puede accederse a ella mediante una inspección experimental.

Éste es el caso del efecto invernadero. El efecto invernadero, presenta todas las características puntualizadas hasta aquí como obstáculos para su anclaje en conocimientos preexistentes en los estudiantes. Se hace entonces imprescindible, un paso intermedio que pudiera ser alcanzado sin necesidad de enfrentar las dificultades mencionadas.

Para ello sugerimos seguir el siguiente procedimiento. Buscar un sistema que cumpla con una propiedad estructural equivalente a la que deseamos estudiar. Para ello deberá encontrarse un sistema que contenga tantos tipos de entidades como las que se encuentran en el sistema a estudiar. Que esas entidades interactúen de un modo análogo al que se da entre las partes que deseamos estudiar, es decir que, a cada relación entre las entidades del sistema a estudiar, podamos hacerle corresponder una relación entre las entidades correspondientes del sistema elegido.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> No parece que el tiempo que tarda el puente en desplomarse a partir de que depositamos mayor peso que el que resiste sea una característica a tener en cuenta para el valor de la resistencia. Es como si dijéramos que la propiedad por la cual un barco flota (el agua que desplaza) depende de cuanto tardaría en hundirse en caso de no flotar.

<sup>56</sup> Lo que está en juego aquí es la identidad de estructuras. Es decir que entre los elementos de un primer conjunto y los de un segundo conjunto, y también entre las relaciones que se dan entre los elementos del primero conjunto y las que se dan entre los del segundo, hay una correspondencia biunívoca y esta correspondencia preserva las relaciones. Para una caracterización detallada véase Thomas Moro Simpson (1975), *Formas lógicas, realidad y significado*. EUDEBA, Buenos Aires. §14. Por otra parte, encontraremos un análisis con mayor énfasis en el proceso de abstracción de la estructura y una discusión sobre la identidad *parcial* de estructuras en Gerardo Arenas "Apología de la analogía" (incluido en este mismo volumen).

Y, fundamentalmente, que el proceso encontrado en ese sistema análogo, sea suficientemente cercano a la experiencia concreta o a los conocimientos previos como para no enfrentar las dificultades del contenido que constituye nuestro verdadero objetivo.<sup>57</sup>

Es decir, que nuestro objetivo intermedio es que los estudiantes comprendan procesos aproximadamente concretos que se dan en sistemas aproximadamente familiares a la experiencia. Este proceso de aprendizaje intermedio generará estructuras de pensamiento nuevas que se agregan al marco general, pero además consistirán en una base de analogía sobre la cual podremos anclar el conocimiento deseado.

En nuestro ejercicio del bosque, la cantidad creciente de telarañas producía una acumulación de mariposas, ya que los gusanos podían salir libremente del bosque, pero las mariposas tenían obstaculizada la salida. En el efecto invernadero, la cantidad creciente de dióxido de carbono producía una acumulación de calor, ya que la radiación visible podía salir libremente de la atmósfera, pero la radiación infrarroja, no.

Uno de los aspectos más importantes en el análisis y resolución del problema del bosque, es que es posible la metamorfosis del gusano en mariposa. Esta metamorfosis tiene un carácter totalmente observable. No hace falta conjeturar este fenómeno, sino que puede ser comprendido fácilmente desde el conocimiento previo de los estudiantes. En el efecto invernadero, es de fundamental importancia la “metamorfosis” de la radiación visible en infrarroja, lo cual es un proceso muy alejado del rango de experimentos al que usualmente se puedan referir los conocimientos previos. La comprensión de tal “metamorfosis” requiere de un nivel muy profundo de estudio de las teorías de la interacción entre la radiación y la materia, la estructura del átomo y otras consideraciones igualmente alejadas del conocimiento de objetos concretos.

Lo que se logra con el ejemplo del bosque, es que se produzcan estructuras de pensamiento que permitan comprender un proceso temporal complejo (tal como el de la acumulación de mariposas), como resultado de varias etapas en las cuales se dan interacciones concretas y fácilmente comprensibles. Una vez logrado esto, podremos presentar el relato sobre el efecto invernadero. Notoriamente, se producirá una conexión con lo conocido, en este caso, el proceso global del bosque y el fenómeno del efecto invernadero, habrá podido ser comprendido sin tener que enfrentar las dificultades propias del conocimiento de entidades y procesos teóricos (en contraposición con entidades y procesos observables).

En otras palabras, cuando los contenidos a estudiar están alejados de la experiencia concreta, ya sea en lo que se refiere a alguna de sus partes o en lo referido a algunas de sus interacciones o procesos intermedios, sugerimos el uso de esta herramienta. No estamos diciendo que ella no podría ser útil en otras ocasiones, ni tampoco que pueda ser utilizada sin más en los casos en que se dan estas características. Por un lado, puede aprovecharse esta herramienta en otras ocasiones exitosamente. Por otro lado, habrá que tener en cuenta las recomendaciones de la sección siguiente para su implementación. Si bien, podríamos adoptar aquí una posición muy conservadora y sugerir solamente que en algunos casos dará resultado y que en otros no, o que podrían darse diferencias en la aplicación y que eso opacaría los resultados, y toda una serie de salvedades que debilitarían las tesis presentadas, preferimos sostener lo que es nuestra convicción: en todos los casos en que se presenten las dificultades mencionadas, la herramienta de la analogía como generadora de ideas previas será exitosa.

---

<sup>57</sup> Esta última característica es mencionada por Timothy J. Newby y Donald Stepich (1987): “Learning Abstract Concepts: The Use of Analogies as a Mediation Strategy”, *Jour. of Instructional Development* **10** (2) pp. 20-26. Para más referencias sobre el uso de las analogías en educación véase María José González Labra: *Aprendizaje por analogía: Análisis del proceso de Inferencia Analógica para la adquisición de nuevos conocimientos*. Editorial Trotta. Madrid, 1997.

## Cerrando la estrategia

Algunas consideraciones adicionales son importantes en la implementación de esta técnica. Es necesario que los estudiantes exploren la extensión de la analogía. En caso de que la analogía elegida tenga puntos de quiebre, será importante que no reduzcan el proceso estudiado finalmente (efecto invernadero, en nuestro ejemplo), al proceso estudiado en la etapa intermedia del aprendizaje (problema del bosque). De hecho, la ruptura de una analogía es índice de que hay dos estructuras en juego y que una de ellas ha sido aproximada por la otra. Por lo tanto, el límite que marca el final de la analogía, también marca el comienzo de la identificación de estructuras realmente nuevas. Por otra parte, si los estudiantes logran abstraer la estructura de modo tal que encuentran que varios fenómenos son instancias de la misma estructura formal, habrán, sin duda obtenido otro tipo de rédito cognitivo.<sup>58</sup> En este caso, no se habrá tomado la analogía solamente como herramienta para la comprensión, sino como el camino hacia la abstracción de estructuras formales que sirvan como marco general de reducción de diferentes instancias empíricas.

De hecho, muchas aplicaciones distintas de un mismo tipo de resolución de problemas podrían ser tratadas como una analogía en este sentido. Por ejemplo, la oscilación de un resorte y la de un péndulo con amplitudes pequeñas, son dos casos de aplicación de la misma ecuación que se refiere al movimiento oscilatorio armónico. Diremos entonces, que son distintas instancias del mismo tipo de proceso. Pero no ha sido esto lo que nos llevó a diseñar un sistema análogo para generar ideas previas. Todo lo contrario. Hemos buscado procesos diferentes regidos por diferentes leyes e incluso provenientes de diferentes disciplinas, pero que presentan un isomorfismo estructural.<sup>59</sup>

Es entonces importante preguntarse además en qué puntos se separan ambos problemas. También será importante tratar con los elementos homólogos de la analogía. ¿En qué sentido la mariposa es homóloga a la radiación infrarroja? ¿Tiene la radiación infrarroja un tiempo de vida como las mariposas? ¿Se puede contabilizar la radiación infrarroja del mismo modo en que contabilizamos las mariposas?

La búsqueda del quiebre de la analogía, es un paso importante en la identificación de un proceso realmente nuevo. Si hemos logrado que el problema del bosque facilite la comprensión del efecto invernadero, no habremos terminado de recorrer el camino si los estudiantes no notan la diferencia entre el proceso de metamorfosis de las mariposas y el proceso de absorción y re-emisión en diferente frecuencia por parte del terreno.<sup>60</sup> Así como sostenemos que es exitoso el uso de la analogía, también sostenemos que es indispensable la búsqueda del punto en el que la analogía se pierde. En ese punto, un conocimiento nuevo se abre camino haciendo pie en el terreno firme de lo análogo y en sus diferencias.

Es interesante notar un rédito colateral en el uso de las analogías en la manera en que lo hemos planteado. Si pudiéramos abstraer el modelo de interacción entre partes que componen el proceso estudiado, entonces veríamos que el modelo abstracto puede tener dos interpretaciones: una, en donde las entidades abstractas del modelo corresponden a bosque,

---

<sup>58</sup> Agradezco a Gerardo Arenas el señalarme que éste sería un rédito adicional.

<sup>59</sup> Aquí "isomorfismo" debe entenderse como la misma forma de relación entre variables aun cuando son diferentes los tipos de variables, es decir como identidad de estructuras, tal como lo mencionamos en nota 11. En este sentido decimos que dos correlaciones lineales son isomorfas aun cuando una de ellas se refiera a un proceso biológico y la otra se refiera a un proceso económico.

<sup>60</sup> Recordemos que parte de la radiación visible que llega al terreno es absorbida y re-emitida en forma de radiación infrarroja.

telaraña y mariposa, y en esta interpretación el modelo se transforma en una descripción del proceso que tiene lugar en el bosque; otra interpretación, en la que, a las entidades abstractas se le asignan los significados de atmósfera, dióxido de carbono y radiación infrarroja. Poner en evidencia esta doble interpretación de un mismo modelo abstracto, permite generar en los estudiantes la idea de que se puede tener un conocimiento estructural del proceso y que quizás, con las limitaciones de la analogía, otros procesos naturales estén bastante bien representados utilizando el mismo modelo abstracto.<sup>61</sup> De este modo se entabla un puente entre las ciencias fácticas y las ciencias formales: por un lado, a través de la abstracción de relaciones estructurales que están presentes en diferentes sistemas de la naturaleza (ésta es la tarea de axiomatización), y por otro lado, mediante la búsqueda de sistemas o procesos que sean instancias empíricas de tales estructuras abstractas, (en este caso el proceso es el de la interpretación y búsqueda de modelos).<sup>62</sup> Esta relación de doble vía será útil en la articulación de la matemática con las disciplinas que, sin ser formales, hacen uso de ella (como es el caso de la economía).

### Reflexiones finales

Sostenemos, que no todo conocimiento previo es un material apto para la adquisición de nuevos conocimientos. Distinguimos, dentro del cuerpo de conocimiento con que cuenta el estudiante, marcos generales de interpretación, por un lado, y conocimientos de relevancia singular, por el otro.

Los conocimientos de relevancia singular, son aquellos que se muestran aptos para ser interrelacionados con los contenidos a adquirir. Por lo tanto, será menester diagnosticar su presencia para detectar la posibilidad del anclaje de los nuevos conocimientos a las ideas previas.

En caso de que no existieran tales conocimientos relevantes, proponemos generarlos como etapa intermedia del aprendizaje.

Para la construcción de tales conocimientos de relevancia singular, será de especial utilidad el uso de analogías. Estas analogías deberán mostrar un isomorfismo estructural, pero con la condición de que sus propiedades estructurales y las interacciones entre sus partes sean cognoscitivamente más accesibles. En particular, se preferirán aquellas analogías cuyas propiedades estructurales tengan mayor conexión con la experiencia concreta.

Luego de haber comprendido los procesos involucrados en la analogía, se podrán abordar los temas de difícil acceso y que resultarán de un aspecto totalmente análogo al caso ya estudiado. En ese proceso, las dificultades se habrán disuelto y los estudiantes podrán adquirir una comprensión más profunda de los procesos teóricos involucrados.

El proceso de aprendizaje a través de esta herramienta didáctica, deberá abarcar un análisis de las diferencias entre el caso concreto que sirvió de base y el contenido teórico cuya dificultad motivó la estrategia. Este estudio de los límites de la analogía asegurará que se distingan como contenidos efectivamente novedosos.

---

<sup>61</sup> En este punto no se busca el quiebre de la analogía, sino que se aprovecha todavía la posibilidad de interpretación múltiple de los términos del modelo abstracto. Por supuesto, encontrar dos interpretaciones para las cuales el modelo resulta explicativo es posible en la medida que la especificación de los términos no es exhaustiva. De otro modo encontraríamos los límites de la analogía.

<sup>62</sup> Interpretar un sistema axiomático consiste en asignar significado fáctico a los elementos y relaciones mencionadas en sus axiomas. Utilizamos aquí el término "modelo" para designar esa porción del universo fáctico que presenta un isomorfismo con el sistema axiomático, de modo que al ser interpretado se obtiene una teoría para la que no hallamos contraejemplos. Desde un punto de vista más ambicioso, diríamos que es la porción de la naturaleza para la cual la teoría *no tiene* contraejemplos. Nótese que aquí el término "modelo" no tiene el significado de "abstracción" o "aproximación" que suele dársele en otros contextos.

Finalmente, se obtiene una ventaja adicional en lo que respecta a la facilitación de la capacidad de abstracción y el uso de modelos como representación que esclarece la relación entre las ciencias formales y las ciencias fácticas.

## Referencias

- Arenas, G. (1998) *Estructura lógica de la interpretación*. Atuel-Anáfora. Buenos Aires.
- (1999) “Apología de la analogía” *El Caldero de la Escuela* **73**, Oct. 99, pp 98-106.
- Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York. Holt, Reinhart and Winton.
- Curtis, H. y Barnes, N. S. (1995) *Biología*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.
- González Labra, M. J. (1997) *Aprendizaje por analogía: Análisis del proceso de Inferencia Analógica para la adquisición de nuevos conocimientos*. Editorial Trotta, Madrid.
- Hewitt, P. (1995) *Física conceptual*. Addison-Wesley Iberoamericana, Wilmington.
- Miguel, H. (1997) *El universo de la física. Un juego de la mente con la naturaleza*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.
- Newby, T. y Stepich, D. (1987): “Learning Abstract Concepts: The Use of Analogies as a Mediation Strategy”, *Jour. of Instructional Development* **10** (2) pp. 20-26.
- Simpson, Th. M. (1975), *Formas lógicas, realidad y significado*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Varela Nieto, P., et al. (1993), *Iniciación a la física en el marco de la teoría constructivista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.



## CREAR PARA CRECER. UN ENSAYO SOBRE CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN.

Carlos Antonio Villa Guzmán<sup>63</sup>

José Trinidad Padilla López<sup>64</sup>

### Introducción

Durante las sesiones de clase que se alternan con algunas dinámicas de tipo aula-taller, en las que se ponen a prueba actividades relacionadas con la creatividad en forma “libre”, hemos observado que la mayoría de alumnos tiene una fuente potencialmente útil de ideas nuevas. Esto significa que al utilizar las capacidades del pensamiento para lograr un determinado fin; es decir, cuando ordenan con cierta metodología lo que mentalizan, obtienen resultados más que satisfactorios. ¿Qué sentido es posible dar a estas palabras? Simplemente tratan de explicar que existen maneras de entrenar la mente para pensar proactivamente; crear o modificar cosas; construir ambientes idóneos para convivir, etcétera. Esto puede ser entendido como algo que está al alcance de la voluntad de cualquiera que vaya a una escuela o que, desde su casa o centro de trabajo, asuma la responsabilidad o el gusto por aprender o mejorar sus habilidades para algo que la sociedad valora como útil.

Existe una amplia gama de estudios que se ocupan de estos temas relacionados con el aprendizaje al igual que la conducta, por lo que se cuenta con información proveniente de las múltiples líneas de investigaciones científicas que tratan sobre aquello asociado a lo mental y, por tanto, con el funcionamiento del cerebro, órgano que controla a las células neurotransmisoras que se distribuyen por todos los demás órganos y tejidos, es decir: las distintas variedades de neuronas, tomando en cuenta que: “Cada neurona tiene miles de conexiones que proceden de otras neuronas y miles de conexiones que van a otras neuronas. Hay entre 10.000 y 100.000 millones de neuronas en el cerebro humano, por lo que hay billones de conexiones. Los circuitos de conexión crean experiencias inmediatas o que se acumulan con el tiempo”, (Castells, 2010: P.193).

Durante años se mantuvo la idea de que solamente el cerebro tenía facultades para pensar y que esta porción del organismo a su vez, se valía solamente de un hemisferio para ocuparse del razonamiento lógico matemático.

Los más recientes descubrimientos al respecto, señalan que los órganos como el corazón, tienen capacidad de “pensar” a través de un complejo entramado neuronal-emocional, con el que envían y reciben señales hacia y desde el cerebro por medio de algoritmos. Esta condición

---

<sup>63</sup> Profesor e investigador en el Departamento de Estudios Políticos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Ha publicado sus trabajos en libros y revistas especializadas en educación, comunicación, movimientos ciudadanos, entre otros temas. Pertenece a la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR) asimismo a la Asociación Latinoamericana de Investigación de Campañas Electorales (ALICE). [caviguz@gmail.com](mailto:caviguz@gmail.com)

<sup>64</sup> Profesor e investigador en el Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Fue Rector General de la Universidad de Guadalajara, se desempeñó como diputado federal por el VIII Distrito del Estado de Jalisco en el periodo 2009-2012, y como diputado local en el Congreso de Jalisco en la LX legislatura (periodo 2012-2015), Ha publicado sus trabajos en libros y revistas especializadas en educación, política y urbanización. [trinop@redudg.udg.mx](mailto:trinop@redudg.udg.mx)

permite observar que el cuerpo se haya interiormente comunicado, sincronizado y adaptado para tener contacto con el exterior, en un permanente estado de cambio y movimiento, en tanto que la mente puede equivocarse, cometer errores o incluso atentar contra la propia supervivencia. Ciertamente depende de cada quien en lo individual el cómo y hacia dónde se dirige el sentido de lo que piensa; al igual que los efectos que pueden surgir como consecuencia de las acciones que lo materializan, las cuales quedan en el imaginario como huellas de la existencia que tiene un determinado sujeto. Es verdad también que la opción de ser de la forma en que se ha sido es producto de lo que los demás pensaron o desearon que cada uno fuese; es decir: los padres, tutores, maestros, compañeros, el contexto social, etcétera.

De esta manera, es posible suponer que los estudiantes se forman a sí mismos porque en el ámbito escolar construyen la personalidad junto con la manera de ser que tienen, al tiempo que los demás en sus contextos particulares hacen de ellos una identidad que se transforma a través de la vida. Sus códigos para pensar son de acuerdo a como piensan los que forman parte de sus círculos sociales. (aquí juegan un papel fundamental los medios de comunicación masiva junto con el creciente fenómeno de las redes sociales) La forma como incorporan esa información que puede ser reconocida como “ideas de otros”, tiene que ver, bajo ciertos consensos, con aquello subjetivo que moldea su personalidad. Aquí se encuentra algo que explica por qué pareciera que en algunas ocasiones se piensa sin razonar; es decir, se deja pasar tiempo importante en el que, de haber escuchado a las ideas propias, esas que se hayan adormecidas por el paso de la realidad; las rutinas que son tomadas de forma “natural”, como si fuesen consecuencia de algo prefigurado que simplemente sucede o está ahí, “así es la vida”, se dice de forma coloquial como vía de escape, tal vez la gente hubiese tomado actitudes que le ubicaran como causantes o provocadores de algo que resuelve problemas, en lugar de ser el efecto o producto de los demás, por lo que no evolucionan o cambian socialmente.

La mayoría supone que no tiene forma realmente de vivir tal cual lo desearía su voluntad, por lo que está en desacuerdo o inconforme; con los reglamentos o leyes; con la personalidad de los gobernantes, con sus superiores, con lo que dicen los noticieros, con algunas actitudes de sus familiares; no le satisfacen sus ingresos, vaya, ni siquiera tiene en claro hacia dónde quisiera realmente ir, o en qué ambientes desearía desenvolverse, en primer lugar, porque no cuenta con elementos para entender, mucho menos para definir con exactitud de qué se trata esto que se llama vivir, más allá de lo biológico, simplemente se habita el lugar, tanto física como socialmente, por tanto, de alguna manera las masas se dejan llevar por las cosas que suceden en el tiempo. Es rara la persona que logra expresar o entender para sí misma, con certeza, cuál es el sentido que tiene su existencia, más allá de compartir ideas sobre aquello establecido que se conoce como el “canon” que condiciona a los individuos para convertirlos en alguien que puede ser un profesionalista, un académico, un empleado, un estudiante, una esposa o esposo, o simplemente un número de cliente con una clave de identidad, etcétera. No todos logran sustraerse objetivamente del medio en el que interactúan, a partir de un enfoque crítico que abre posibilidades de cambio y mejora, ya sea en lo individual o familiar e incluso a nivel comunitario. Por esa causa, la sociedad nos parece y de hecho vive en una especie de trama que incluye cierta enajenación perpetua; casi siempre manipulada, sobre todo por los medios de comunicación que le enseñan a la mayoría de los individuos en qué y cómo se debe pensar, es decir, definen gran parte de la realidad con sus narrativas. Es frecuente que la gente desde la multitud refiera aspectos de lo mismo que circula por periodos más o menos prolongados de tiempo, al igual que aparezcan reproducidas en cantidad de copias las opiniones que alguien expresó. Por otra parte, se habla de las noticias tal como se dijeron sin anteponer un juicio. Desde luego tenemos a los niños o jóvenes que igualmente repiten lo que ven y escuchan en la televisión. Aquellos que pasan horas frente al televisor y cada vez más tiempo en las redes sociales, se aprenden los lenguajes junto con las modas que practican los otros que se ven en las pantallas.

Por otra parte, representamos en verdad muy poco para los demás, en términos de ser realmente valorados, excepto para aquellos con quienes nos unen lazos filiales o fraternos que conlleven grandes dosis de afecto o amor. La gente ha sido reducida de categoría en la medida que se desborda la masificación y especialización tecnológica de la sociedad. Ya no son personas sino arquetipos estereotipados, es decir: licenciados, médicos, obreros, profesores, empleados, secretarias, periodistas, estudiantes con un número de credencial o simplemente vecinos. Hablamos de la despersonalización como una categoría de individualismo que lleva a la indiferencia hacia los demás. Se recela de todo, lo cual preocupa a algunos filósofos cuando hablan de las sociedades contemporáneas habitadas por el hombre sólo, desconfiado, perdido en la multitud, conectado con el mundo únicamente a través de Internet -en el caso de aquellos que alcanzan el estatus de conectados en la nueva era de la comunicación- o a través de teléfonos celulares. El filósofo español Joseph Ramoneda, refiere que: “La cultura de la indiferencia hace estragos en Europa y está cristalizando en una verdadera cultura del miedo, debidamente alimentada desde el poder político” (2010:25).

El frenesí de nuestra época, desdibuja con un ímpetu desbordado, los lazos de convivencia que permeaban en las familias de las sociedades de antaño, como vínculos que facilitaban y mantenían el diálogo en familia, cotidiano y practicado en forma directa. Se aprovechaban los interregnos del descanso, la hora de las comidas o los paseos, para los necesarios intercambios verbales. Ahora, la comunicación entre los miembros de la familia es reemplazada cada día más por el uso del teléfono móvil conectado al Internet, gracias a ese afán transformador que hoy subordina la condición humana a la tecnología.

Tanto el hombre como la mujer son creadores por su propia naturaleza. Desde que se tuvo la habilidad de pensar, adquirida a través de millones de años y múltiples adaptaciones, la mente humana se ha dado a la tarea de hacer cosas valiéndose de la imaginación. ¿Qué tanta importancia le damos a lo que imaginamos antes de ser creado? Castells (2010), describe la mente como “un proceso de creación y manipulación de imágenes mentales (visuales o no) en el cerebro”, por lo que “las ideas pueden verse como configuraciones de imágenes mentales”, o bien, imaginarios que llegan a ser colectivamente compartidos.

La mente es un proceso, no un órgano. Es un proceso material que se produce en el cerebro al interactuar con el cuerpo propiamente dicho. Dependiendo del nivel de alerta, atención y conexión con el yo, las imágenes mentales que constituyen la mente pueden ser o no conscientes. Ser consciente de algo significa: (1) tener cierto grado de lucidez, (2) centrar la atención y (3) conectar el objeto de atención con un protagonista central (el yo). (Castells, 2010: P.192).

La fuente de la creatividad, está en la conciencia proactivamente estimulada. Cada individuo es capaz de crear algo nuevo cuando la razón indica que es necesario obtener lo que no existe físicamente ni tampoco imaginariamente. Entonces, acciona su capacidad creadora. Las cosas creadas por alguien, antes de materializarse, fueron ideas o fórmulas mentalizadas que posteriormente se expresaron a base de signos que contienen sentido y al final se definieron como un objeto, una obra de arte, la cura para cierta enfermedad, un puente colgante, etcétera. Por otra parte, quien logra crear algo nuevo no comienza desde cero. La mente contiene información acumulada que se pone en movimiento cuando enfrenta las variadas situaciones que conlleva la existencia; esto sucede en cada uno de los sujetos. Dicha información proviene de otros que la proveyeron por medio de sus enseñanzas, tanto en ambientes de comunicación directa, especialmente el ambiente familiar, o bien a través de mediaciones tales como clases, seminarios, conversatorios, libros, documentales de televisión, cine, etcétera. Con aquello que se sabe o comprende, es con lo que se alimenta y funciona la creatividad, ya que ésta es la resultante de un proceso en el que la mente analiza, si se le permite, de manera continua las múltiples combinaciones de las respuestas, hasta dar con una que propone como la más adecuada.

¿Cómo es que los inventores consiguen crear sus inventos? Muchas cosas suceden por azar, de manera que arrojan respuestas no buscadas. Nos referimos a que infinidad de objetos de los que componen el entorno de confort de la era contemporánea, provienen de chispazos o casualidades que salieron al paso a quienes desarrollaban ideas de aplicación tecnológica, cuando éstos experimentaban. Hablamos de los que por lo regular buscaban otros fines y, de pronto, dieron con algo innovador que se convirtió a la postre en una patente que describe aplicaciones importantes, por lo que adquiere valor altamente redituable en el mercado. De esta forma, la humanidad se ha hecho al consumo de un número indefinido de productos que evidentemente no son indispensables para la existencia, sin embargo, cubren expectativas pertenecientes a diferentes ámbitos. La mayor parte de lo que se usa o simplemente se acumula en casas o sitios de confinamiento, proviene de la inventiva de alguien, sin que sea igualmente imperativo que se tenga o consuma. En todo caso, las cosas son útiles porque en cierta forma hacen la vida más práctica, inclusive cómoda. Persiste una relación fundamental entre desarrollo e inventiva. La creatividad es el motor por excelencia de la civilización, tanto en sus formas o expresiones materiales, como en los niveles abstractos del orden social dictados por la política, las relaciones humanas, las leyes de la economía, el comercio, etcétera. Lograr consensos y armonía entre ciudadanos es algo que por supuesto conlleva grandes esfuerzos creativos.

Toda acción contiene dosis de creatividad o también puede adolecer de ellas, lo cual se refleja en los resultados. La creatividad, generalmente marca la pauta de lo que llega a buen fin. Con base en ello, puede sobresalir cualquier profesional, una agrupación o empresa; esto igualmente involucra a casi todos los campos en los diferentes niveles, ya sea en el trabajo, el estudio, algún deporte, las diversiones; por supuesto también en las academias de la ciencia, en la política, etcétera. Un profesional que cultiva su creatividad adelanta en una proporción considerable en aquello que se propone, a diferencia de otros que no le dan la importancia necesaria a esta área de la mente que todos poseen, aunque la mayoría no la utilicen.

Un médico creativo puede ser mucho más eficaz para conseguir la salud del paciente. Lo mismo podemos decir de cualquier profesional. La creatividad no es patrimonio exclusivo de los creadores de arte a quienes se les llama precisamente “creadores”. Los niños son inmensamente creativos, cualidad que se pierde en gran medida con el tiempo, debido a las formas como se desenvuelven y proyectan las sociedades contemporáneas, fundamentalmente bajo los dictados del consumo y sus vínculos con los mercados. En el peor de los casos, la creatividad humana se vuelca hacia aquello que tiene valor inmediato y por tanto rápidamente se vuelve desechable. Como consecuencia de ello, hemos inundado el mundo de basura plástica, química o electrónica, principalmente.

Una de las grandes contradicciones de nuestra época, radica en el acelerado reemplazo tecnológico que tienen los objetos, sean máquinas para la industria, automóviles, computadoras, u otros. La durabilidad, es incosteable para las firmas que fabrican y promueven productos, por lo que se innova mucho más rápido que nunca antes en la historia. La contradicción consiste en que se echa por la borda la motivación por hacer cosas durables y casi perfectas. Algo se tiene que descomponer o fallar, para que se active el mercado.

Nos encontramos globalmente atrapados en las dinámicas que tienen a la producción y el consumo como principal motor de las actividades antropológicas del género humano. Vivimos para la inventiva de lo que rápidamente se consume, sin tomar en cuenta las consecuencias que conlleva potenciar, hasta niveles de hipérbole, esta carrera sin fin, donde la creatividad, asociada al capital concentrado en élites que no distribuyen la riqueza, sino la acaparan cada vez con mayor fruición, toma niveles suicidas. Persisten las amenazas a la civilización, junto con otras especies que igualmente se agotan como consecuencia del consumo desordenado que demandan miles de millones de seres humanos. La especie se apunta a la sien con las mismas armas con las que trata de hacer un mundo más adaptado a las necesidades que

tiene la gente para vivir. Las poblaciones se multiplican descontroladamente al tiempo que los gobiernos hacen esfuerzos por resolver problemas relacionados con la explotación de los abastecimientos hídricos, de los campos alimenticios u otros que permiten a la civilización seguir existiendo, más allá de las guerras y las fatalidades que la naturaleza se encarga de atraer, al parecer cíclicamente. Existe aún homo sapiens a pesar de hacer la guerra de forma constante, con lo cual se vive bajo los amagos de la destrucción masiva.

De su parte el cultivo de alimentos a gran escala produce a la vez el envenenamiento de los suelos, del agua, y del aire; paran en el mar, además de los ríos o lagos, toda clase de sustancias letales. Constantemente se provocan incendios a la vez que se talan bosques, cual si hubiese planetas de reserva para compensar todo lo que cada día se destruye. Se ha llegado demasiado lejos en cuanto a las formas de acabarse el mundo con la exacerbada explotación. Hay un precio elevado a causa de crear cosas nuevas para una humanidad demandante, que únicamente significa fuerza de trabajo que a la vez consume bienes cada día más efímeros. Por si no bastara este desequilibrio, solamente una minoría es la que está encargada de controlar la producción y la explotación de los recursos de la Tierra.

En tanto que la felicidad sea imaginada como la capacidad de probar experiencias que tengan que ver con adquirir o acumular riqueza u objetos que satisfacen momentáneamente la curiosidad o cierto placer para satisfacer el ego, sin tomar en cuenta aquello que hay relacionado con lo que se obtiene, es decir; cuál fue el propósito de quienes lo hicieron accesible masivamente, con qué finalidad, o a qué costo llegó a nuestras manos, estaremos acumulando frustraciones, desigualdades, desgracias, y más desesperanza. Hay cierta banalidad en gran parte de lo que se lleva a cabo como “estilo de vida”, por lo que es necesario reflexionar.

Es necesario penetrar más en los fines, a la vez que sobre las causas que mueven a unos para que el mundo sea una gran fábrica de infinidad de objetos que vuelven la vida más complicada por tratar de simplificarla. Tal es el caso de las enfermedades, como la obesidad o la diabetes, que hacen sufrir a millones de personas en los países altamente industrializados, sobre todo debido a la pésima alimentación que en teoría debiera ser mejor que las prácticas alimenticias antiguas. La comida simple o rápida, que deja más tiempo para hacer otras actividades, resta energía y por tanto disminuye el rendimiento de los que tratan de alimentarse con ella. En consecuencia, incapacita para el trabajo, por lo que a final de cuentas resulta más costoso y peligroso tomar esos hábitos.

El automóvil, también cobra el precio de privarnos del indispensable ejercicio diario. Podemos hacer una larga lista de ejemplos, aunque en realidad un gran número de especialistas pueden dar testimonios o fundamentos más informados al respecto. Existe, por tanto, abundante material de consulta que nos habla acerca de esta característica del mundo actual. La vida se ha vuelto, para muchos de diferente manera, más práctica, confortable, envuelta de maravillas tecnológicas, que, si bien no se encuentran al alcance de la gran mayoría de los habitantes de este planeta, las innovaciones e inventos contienen elevadas dosis de buenas intenciones y altruismo por parte de quienes los ingeniaron: esos soñadores que dedican su vida a imaginar y perfeccionar algo que, suponen, será benéfico para la humanidad, aunque esos sueños, al materializarse sean generalmente canalizados por los grandes industriales o los mismos gobiernos, que, finalmente, hacen que terminen sirviendo a intereses muy distintos a los que propuso inicialmente el talento creativo que los hizo reales.

Quienes inventaron, en su mayoría lo hicieron motivados por enormes impulsos de servicio a los demás, de afición a la innovación ayudada por una fuerza de voluntad que les ayudó a trascender por medio de crear algo que revolucionó su tiempo, como sucedió con la imprenta, la máquina de vapor, el telégrafo, los comprimidos, las telecomunicaciones electrónicas y hoy la Internet. Sin embargo, no solamente los grandes inventos deben acaparar nuestra atención, dado que existe una infinidad de pequeños inventos que simplifican, complican, estorban, facilitan, entretienen, distraen, motivan o atraen, por cualquier razón, las

conciencias, como si fueran hechizos. Los chinos, gracias a la superlativa mano de obra e ingenio que poseen, han llenado el mundo de artefactos de la más variada índole y usos.

Tampoco lleguemos a creer, que todo el estímulo de la imaginación necesariamente termina en un invento o una innovación material palpable. La verdadera imaginación útil es aquella que ayuda a un espíritu simple o elevado a ser feliz, mediante un acto que es producto de su mente que es a la vez única y propia.

El techo de cristal de la felicidad se mantiene en su lugar sustentado en dos fuertes columnas: una psicológica; la otra biológica. En el plano psicológico, la felicidad depende de expectativas, y no de condiciones objetivas. No nos satisface llevar una vida tranquila y próspera. En cambio, sí nos sentimos satisfechos cuando la realidad se ajusta a nuestras expectativas. La mala noticia es que, a medida que las condiciones mejoran, las expectativas se disparan. Mejoras espectaculares en las condiciones, como las que la humanidad ha experimentado en décadas recientes, se traducen en mayores expectativas y no en una mayor satisfacción. Si no hacemos algo al respecto, también nuestros logros futuros podrían dejarnos tan insatisfechos como siempre. (Noah Harari, 2018: P. 47)

Una acción, puede igualmente materializarse, como un producto de la imaginación, por ejemplo: ir al trabajo a pie o espontáneamente quedarse y permanecer un instante junto a la fuente del parque; llamar a alguien que no se ha visto en mucho tiempo o pasar un rato frente a la ventana por el placer de contemplar lo que se ofrece a la vista. Todos estos actos pueden ser también estados creativos que surgen de la inteligencia a partir de que se desinhiben acciones que dan lugar a la sensación de que se detiene el tiempo por un fin personal. Un beso repentino y por nada a la pareja, seguramente la va a sorprender, pero nada más creativo para endulzar un fin de semana y fortalecer así la unión que hace posible el amor.

Un matrimonio celebró un aniversario ¡en la azotea de su casa! Él, le dio tal sorpresa a su mujer. Ella, sin que le pasara por la cabeza lo que se le tenía preparado, fue conducida hasta la parte de arriba de su casa con algún pretexto. Ahí estaba la mesa dispuesta con mantel blanco, el champán reposando en hielo, velas encendidas y una suculenta cena. Tenían una magnífica vista del vecindario y, además, se encontraban en un lugar totalmente atípico para algo semejante, solos, y particularmente felices.

La creatividad puede ser insustituible para mejorar o fortalecer una relación, tanto de pareja como entre hijos, padres, hermanos, amistades, compañeros de trabajo, de la escuela o con los vecinos. Igualmente, un jefe o un superior, puede estar mucho más satisfecho con un subalterno que se desenvuelve en el trabajo de manera creativa.

### Innovar ayuda a crecer

La innovación, en cualquier tipo de empresa es vital. Lo que no se modifica es fácilmente superado por otro producto, a menos que haya un tope o nivel máximo de perfección, lo cual no es tan abundante en cualquier medio. Siempre surge algo que supera y desplaza lo anterior.

En los deportes, igualmente se mejoran las marcas por la creatividad de los competidores y de quienes están involucrados, es decir; los diseñadores que elaboran una gama inmensa de productos que acompañan las diversas disciplinas. Hasta las reglas deportivas continuamente varían y de esta manera los uniformes, los balones, el calzado, aparatos, etcétera. De igual forma evolucionan los materiales con los que se construyen las canchas, las pistas, los estadios, albercas, y demás.

Las razones que impulsan los cambios, pueden variar tanto como los productos y las ideas que existen y circulan entre las sociedades. Las causas son ilimitadas e igualmente

invisibles en su totalidad. Digamos que la cultura de los diferentes pueblos o regiones tiene gran parte en ello. Los pueblos, crean de acuerdo a sus formas culturales, mismas que contienen información históricamente acumulable. Esto abarca tradiciones autóctonas o sincréticas, lo mismo que factores genéticos o de índole antropológico. En cada sitio del planeta existe algo culturalmente particular a quienes habitan dicho lugar, independientemente que tenga rasgos provenientes del exterior originados por el intercambio cultural ejercido ancestralmente entre las civilizaciones.

De gran importancia son también las artes culinarias y la gastronomía universal, que contiene enorme caudal creativo cultivado por siglos. Preparar platillos que conquisten el gusto del paladar requiere de gran talento innovador, es imprescindible poseer un don para la originalidad. Las mujeres y hombres que cocinan en sus hogares o cocinas de restaurantes saben mucho al respecto.

Algunas profesiones y oficios son creatividad pura, como el diseño o el paisajismo en la jardinería. Sin embargo, como se afirma en el comienzo de este capítulo, la creatividad es inherente a cada actividad humana, independientemente de su finalidad, sin embargo, lo deseable es que los más creativos fuesen únicamente quienes buscan fines nobles. Cuánto nos agradecería que solamente se creará para procurar el bien.

¿Quiénes han sido los grandes creadores de la historia? Es difícil contestar esta pregunta dado que seguramente existen y han existido siempre un gran número de individuos que poseyeron una enorme imaginación y se dieron a la tarea de utilizarla para hacer cosas que sorprendieron a los de su tiempo. ¿Quién no ha tenido una idea singular en un momento determinado y que pudo ser decisiva para algo importante? ¿Quién no ha experimentado la creatividad en sí mismo? Los que han tenido este privilegio, saben que es algo inmensamente agradable. Sin duda, salir ingeniosamente del paso ante una situación que se nos plantea difícil o por el simple gusto de ir donde otros no han llegado, redundará en un estado del espíritu que reivindica la categoría de sujetos inteligentes, capacitados para dirigir el pensamiento hasta convertirlo en objetos, e igualmente capaces de modificar lo que la naturaleza dispuso. Sin embargo, por actitudes irracionales, en ocasiones se retrocede, poniendo en duda el hecho de que realmente homo sapiens sea la especie más inteligente.

Muchas cosas, la mayoría de ellas quizá, nacieron como producto del pensamiento de individuos generosos, sin embargo, también sucedió muchas veces que alguien se aprovechó de esa ilustración y buscó otras aplicaciones, con lo que se pervirtió el invento con el uso. Tal es el caso de las armas, que en principio sirvieron para dotar de alimento al facilitar la cacería, o como defensa de unos ante la irracionalidad o barbarie de otros, para después quedar en manos de quienes infligieron maltrato, humillación o hasta genocidio con inocentes.

Los grandes creadores, históricamente han sido además quienes desarrollaron los lenguajes con sus signos y reglas inteligibles. Hubo matemáticos e inventores como Arquímedes, a la vez que astrónomos como Claudio Ptolomeo. El genio de Leonardo Da Vinci todavía llega como un rayo en esta época, e igualmente, la imprenta de Gutenberg, fue una aportación que cambió la vida como lo hizo siglos después Tomás Alba Edison, con su bombilla eléctrica o Tesla, con sus geniales ideas. Benjamín Franklin fue otro grande, junto con los hermanos Wright o Marconi, con sus experimentos e invento del radio, entre un ejército de creativos que es difícil reunir en un texto de esta naturaleza.

Las personas que diseñaron medicinas o investigaron los rayos X, como los esposos Curie, o los que revolucionaron su tiempo movilizándolo mecánicamente como Henry Ford, sin duda han sido de las filas de aquellos que han dado al mundo mucho de lo bueno que posee, tanto en bienes materiales que sirven para tener una mejor calidad de vida, como las obras literarias u otras expresiones de la cultura que son indispensables para vivir. Otro personaje genial que revolucionó la manera de analizar la sociedad y comprender la historia fue Carlos

Marx. Asimismo, sería justo recordar a tantos creativos anónimos que igualmente dejaron trabajo importante que ayudó a construir este edificio ahora más globalizado y humanizado.

Ameritan un tributo los poetas y músicos que hacen la vida más bella o menos triste, e igualmente los narradores que elevan el pensamiento de quien los lee, hasta volverlo sublime. Porque crear es crecer también en los demás.

El pensamiento creativo

Un número importante de personas notoriamente creativas, por lo regular se enfoca profesionalmente en actividades relacionadas con la plástica, la música, el diseño, la arquitectura, entre otras disciplinas. Se trata de individuos cuya voluntad va más o menos libre hacia la obtención de sus objetivos, de manera natural. Crean cosas distintas como hábito, aunque muchas veces se basan en los mismos patrones que finalmente convierten en el estilo personal. Aun siendo originalmente creativos, suelen quedarse en ciertos formatos que a veces tienen límites estrechos. Entonces dejan de crear para sólo repetir.

El ser creador trasluce una personalidad cuyo ímpetu por la exploración, la experimentación y la innovación, rebasa las circunstancias. Un creativo cuando carece de los elementos para seguir en su inventiva, se va a otro lugar y los obtiene, o los saca de alguna parte, pero nunca se queda quieto o callado. Es un transformador por excelencia.

Puede ser, que se trate de esa clase de gente cuyo cerebro produce índices elevados de dopamina, la sustancia que inhibe el miedo. De acuerdo con ello, quienes tienen esta característica engrosan las filas de los alpinistas, los exploradores de mar, aire y tierra, los aventureros que aman los riesgos, en fin, mujeres y hombres que al parecer vinieron al mundo para saborearlo de manera distinta, viviendo o sufriendo emociones que en ocasiones nos hacen imaginar el vértigo hasta marearnos o atemorizarnos.

En el caso de un sujeto creativo, que aparentemente es pasivo o tranquilo, porque no es aficionado a esa clase de prácticas emocionantes y temerarias, puede pasar desapercibido ese volcán de su ser pensante que es capaz de revolucionar el mundo con una idea, al estilo de los genios de Apple, Facebook, Twitter, y muchos otros que han existido siempre.

Ellos pasan por personas comunes e incluso simples o sencillas que de pronto nos dan la sorpresa con algo que los vuelve famosos, reconocidos, exitosos, millonarios o inmensamente felices. Estaban a nuestro lado y nadie se percató que convivía con un genio. Bueno, todo esto parece bastante exagerado, sin embargo, así es la realidad que nos rodea y en la que estamos inmersos. “La vida da tantas vueltas”, se dice a diario al referir casos de vidas que dieron golpes de timón notables, por el simple hecho de llevar a cabo una idea. ¿Qué significa esto? Quiere decir que se aplicaron con la imaginación en algo de lo cual esperaban un resultado diferente.

De esta forma se crearon los cohetes espaciales al igual que las zapatillas ultraligeras que no se sienten al caminar o correr. Lo útil del pensamiento creativo estriba en que mejore la vida para un número importante de personas. Decíamos en las primeras líneas, que solamente nos interesa el pensamiento creativo encausado positivamente. Esto lo interpretamos como la facultad de las personas para imaginar y crear pensando en el bien del prójimo y de sí mismos. No dedicaremos energía a la mala voluntad que asuela el mundo, desgraciadamente. En todo caso, apostaremos por personas que por alguna circunstancia se hallaron en el lado oscuro de la vida y sin embargo forzaron su voluntad para volver al mundo equilibrado y luminoso de la razón bien orientada. A ellos dedicaremos algunas páginas en alguna otra obra, porque merecen que se les tome en cuenta como personas que tuvieron el coraje de volverse útiles y hasta indispensables.

¿Cómo lograr ser creativo para beneficio de la sociedad? Primero tendríamos que definir o separar aquello que entendemos como un bien social. Desde el ángulo que nos interesa mirar la realidad en la que interactuamos, aquello que es socialmente bueno o benéfico consiste en todo lo que satisface necesidades, sin exponer física o emocionalmente a nadie. Se habla tanto de



necesidades de primer orden: la alimentación, el afecto, la vivienda digna, la educación, el ejercicio, la cultura u otras más que pueden ser también importantes como la diversión o el entretenimiento.

En primer lugar, pondríamos la salud en toda su amplitud, tanto en lo biológico como en el estado mental o emocional. Necesitamos alimentarnos, vestirnos, disfrutar de las compañías que nos endulzan con su cariño; requerimos descanso, diversión, ejercicio, algo de reconocimiento que nos haga sentir que somos alguien positivamente valorado.

Otros quieren más, por ejemplo: triunfos deportivos, reconocimiento social o éxito económico. Sin embargo, todo ello no está necesariamente asociado con la creatividad, sino con otros elementos que conforman la actitud o el carácter. Tampoco nos vamos a ocupar de estos temas porque nuestro interés consiste en elevar la calidad de nuestro día a día pensando mejor lo que es y lo que todavía no ha sido.

De acuerdo a como se piensa acerca de qué es la realidad y qué se representa dentro de esa realidad, es como se actúa. Se es lo que se piensa y también existe la facultad de modificarlo. El problema es que la cultura, los lazos familiares o sociales, lo que se percibe como entorno, mantienen a los sujetos en una realidad que se hace expresa ellos dentro; se les define ante el mundo con el que tienen contacto e interactúan. Esta interacción cotidiana les envuelve tanto, que a menudo se olvida qué es pensar realmente, porque se utiliza el pensamiento en repasar hechos que quedaron grabados en la memoria o se trata de resolver cuestiones que todavía no se presentan, es decir, la mente pasa su ajetreada vida ocupada en descifrar una realidad que cada vez se vuelve más compleja e indescifrable, al mismo tiempo que busca proteger su identidad entre la muchedumbre de la masa. Es por eso que disminuye el don de la creatividad, los individuos se vuelven indiferentes, escépticos, irritables, seres pasivos, constantemente temerosos y hasta anodinos.

Entonces ¿qué les obliga a ser así o estar en esa condición? Les obliga todo y nada. Se obligan a sí mismos al tiempo que lo hace la sociedad o lo que les entra de ésta en la mente. Son partícipes de la existencia, junto con quienes les rodean o acompañan en el vivir. Atestiguan los acontecimientos como espectadores en un mundo de barreras y contenedores físicos e imaginarios. Se piensa y logra ser como son los que se ven a diferente distancia, o aquellos quienes están al lado. La gente vive en una repetición de la información que llamamos cultura, con su capital simbólico dotado de sentido. También fomenta que otros reproduzcan lo que transmite con lo que imagina representar.

La sociedad es, culturalmente hablando, el resultado de millones de copias que se reproducen al infinito. Transporta información a la manera como lo hace un código genético.

Por supuesto que no es indispensable ni tampoco posible – sería una proeza- salirse de estos parámetros propiamente humanos para crear algo diferente. En algunos ámbitos se suele decir a los alumnos que no hay nada nuevo en la palestra que ilumina el sol. Con lo cual se explica que, en un mundo limitado por tres dimensiones, aparentemente, bastan unos cuantos elementos para formar el todo. Como en las matemáticas, que contienen nueve dígitos o símbolos y el cero, únicamente, sin embargo, con esas cifras la civilización se ha hecho de todo lo que tenemos y vemos, más lo que falta por crear incesantemente.

A un grupo de discípulos se les puso como ejemplo el caso que fue reproducido en la película de Apolo XIII. Aquella nave espacial lanzada por la NASA y cuya tripulación enfrentó problemas de todo tipo desde antes del inicio de la misión. Los astronautas que se encontraban ya muy cerca de la luna, para sobrevivir a una falla mecánica tuvieron que improvisar un regulador de oxígeno. Los colegas en el centro de controles espaciales en Houston, hicieron una maqueta del lugar donde se encontraban los tripulantes de la nave a cientos de miles de kilómetros de distancia de la Tierra. Colocaron sobre una mesa los duplicados de las partes que integraban la cabina donde sus compañeros corrían peligro inminente de perderse en el infinito espacial, quizá muriendo rápidamente por falta de oxígeno. Los expertos técnicos

transformaron pedazos de esponja de los asientos y otros artefactos que unieron con cables además de cintas de aislar, que no eran tan indispensables para el funcionamiento de la nave. De esta forma hicieron nuevamente el filtro adecuado para permitir que los exploradores espaciales continuaran con vida. Lograron operar el vehículo y pudieron finalmente regresar. Los astronautas repitieron paso a paso el proceso por lo que lograron sobrevivir y volver a casa. Estos pilotos espaciales y científicos, crearon a base de ingenio, en tanto que otros, lo hicieron por inspiración, como los grandes artistas de todas las épocas y géneros. Ingenio y creatividad son cosas distintas que se complementan. El ingenio ayuda a construir sistemáticamente aquello que se creó en la imaginación. El ingenio materializa al pensamiento creativo. La creatividad es la combustión de la mente.

No hay nada nuevo bajo el sol, sin embargo, con las cosas que existen alcanza para crear algo novedoso. La creatividad, consiste en observar acuciosamente y enseguida dibujar en la mente primero y descifrar después lo que hay en cada cosa para llevarlo más allá. Así fue como Leonardo, Miguel Ángel y todos los grandes escultores lograron crear sus obras maestras. Vieron en la piedra, el material que era necesario retirar para que emergiera la forma que estaba desde el principio. De la misma manera los constructores de las pirámides, de los grandes canales o puentes, se valen del ingenio para volver realidad una idea nueva o sensación que se formó en su mente antes de llegar al papel.

Al igual que la mente debe entrenarse para observar, muchos de nosotros adiestramos también la vista, el oído, el olfato y las manos. Y el modo más adecuado de hacerlo nos lo ejemplifica Sherlock Holmes, uno de los más grandes observadores de ficción de todos los tiempos, un detective, y violinista que, como todos los buenos artistas, necesitaba un solo vistazo para hacerse una idea clara de una situación o un individuo. (Root-Bernstein, 2002).

Con estos ejemplos, hemos tratado de hacer notar que la creatividad puede ser producto de enfrentar situaciones extremas o bien de aquello otro que solamente requiere de algo de voluntad para ser llevado a cabo, únicamente por el gusto de aplicar el pensamiento en determinado fin, esperando la recompensa de ver un resultado previamente imaginado. Esto nos lleva a considerar, que por alguna razón que nos remite a los ancestros más remotos, el ser humano se entretuvo pensando, no sólo para sobrevivir, sino por otras causas. Lo hizo por deleite, por pasatiempo, por hábito. Así es como desarrolló esta facultad hasta convertirla en el arma más poderosa de la naturaleza humana; una que construye tanto como puede igualmente destruir todo lo que toca.

En cuanto a los alumnos y lectores de esta obra, les invitamos a crear despiertos sus propios sueños.

### Desarrollar la creatividad

Dijimos y vamos a insistir mucho en ello, que todos o casi todos, pueden ser considerados seres creativos porque el cerebro contiene un diseño adecuado para ello, aunque es muy importante también para el desarrollo de la creatividad, el ambiente social en el cual tiene lugar la existencia. Siguiendo esta racionalidad se crea con lo que se es y con lo que se recibe del exterior, en una gama de combinaciones que proyectan imágenes mentales, llamadas pensamientos que en todo momento se relacionan con algo o con alguna persona, un grupo, lugar, etcétera. Entonces, sugerimos poner en práctica la creatividad a partir de este momento si se tienen a la mano algunos objetos con los cuales hacer un pequeño ejercicio:

Consígnase una serie de botellas de plástico de diferentes tamaños, de preferencia de más de un litro de capacidad, (sirven envases de leche o gaseosas).

Con algunas herramientas sencillas como un cúter, tijeras e hilo de nylon, es posible realizar artefactos útiles o de ornato para la casa o la oficina tales como terrarios, floreros, lapiceros, portarretratos u otros.

Dedíquese una sesión de unas dos o tres horas a este ejercicio y nótese la habilidad creadora de los individuos participantes. También se pueden diseñar y construir objetos en equipo.

Ya que se haya logrado una colección de objetos, hágase una consulta en Internet para atestiguar qué grados de innovación fueron alcanzados, ya que siempre encontraremos alguien que tuvo las mismas ideas y nos adelanta los pasos. También nos sirve para retroalimentar las ideas, con lo que se puede continuar ejercitando la innovación simple y de bajo costo, reciclando objetos.

El vestido ofrece muchas alternativas transformadoras además de producir ahorros. Una camiseta o blusa tapizada de botones o recortes puede ser muy vistosa precisamente por ser diferente.

Esos artefactos que se cuelgan y se mueven con el viento, incluso produciendo sonidos, cuando sus diseños son a base de metal o madera, son muy entretenidos y fáciles de hacer. Se les conoce con el nombre de móviles y pueden ser del más variado diseño y material. Hagamos un ejercicio con un móvil que se cuelgue del techo. Veamos si además nos sirve para poner retratos o imágenes.

Una caja de zapatos forrada de hielo seco, con una capa de pintura sirve para guardar y proteger de la humedad los papeles o fotografías. Las rejillas de huevo son multiusos, lo mismo que las latas de cualquier tamaño.

Resulta sumamente divertido soltar la inventiva de bajo costo y esfuerzo, además sin peligro, siempre y cuando tengamos un uso cuidadoso de las herramientas de corte, sobre todo.

Manteniendo esta actitud, si observamos detenidamente lo que tenemos a nuestro alrededor, incluyendo los ganchos de ropa, poco a poco la imaginación se pondrá a trabajar para encontrar una forma distinta de uso, al combinarse objetos o simplemente transformándolos.

En una época, se pusieron de moda unos cuadros que se colgaban en la pared y en lugar de contener pinturas o fotografías, tenían imitaciones de automóviles, locomotoras, motocicletas e incluso bicicletas, a base de piezas de diferente procedencia; desde bujías, engranes y tornillos, hasta rastrillos de afeitar. Esto es reciclar e innovar por arte estético, si lo deseamos entender así, porque puede ser también un pasatiempo entretenido que ayuda a desarrollar la inventiva y la imaginación.

En ocasiones, innovamos o improvisamos -que no es lo mismo- orillados por las circunstancias, es cuando opera el instinto, por ejemplo, hacer algo para no quedar varados en el camino cuando falla el auto por una causa simple o esas ocasiones en que se improvisa una antena para el televisor con un gancho. Desde luego que estos ejemplos no constituyen una invitación a andar por la vida con soluciones precarias. Hay cosas y circunstancias que no admiten parches o remedios negligentes. Si se tiene con qué, es mejor poner una solución definitiva y si no, entonces es importante dedicarse en serio a pensar cómo sustituir la falta de recursos económicos por una buena dosis de creatividad y algo de suerte para tener con qué construir a partir de cosas que están en algún rincón, en el patio trasero o en la azotea. Una combinación de estos objetos con buena tierra y semillas, nos puede redundar en un agradable huerto minimalista.

Hay quienes cultivan vegetales en envases o garrafones de agua cortados por mitad y llenos de grava o tierra. Los tubos de PVC también sirven para este propósito y hasta las llantas usadas, aunque es mucho más difícil hacerles el corte, se requiere de una sierra especial capaz de cortar acero.

Lo más recomendable, es experimentar estos juegos de la imaginación a base de objetos de fácil acceso y que no exponga a ningún riesgo su manipulación. Evítese pues el vidrio de

lámparas o focos, a menos que se utilicen ya forrados y decorados como esferas para adornos navideños. Asimismo, es importante ahorrar el uso de sustancias como solventes, pegamentos tóxicos o aerosoles, si no se cuenta con las precauciones adecuadas.

Algo de disciplina para estos ejercicios es fundamental para obtener resultados más palpables y valiosos a la hora del despertar el desarrollo de la capacidad creadora. Para ello, es necesario contar con el lugar apropiado para el trabajo, de preferencia aislado y cómodo. Si no se consigue esto, se puede pedir a la familia su colaboración para dar ideas o al menos dejar tranquilo a quien se pone a trabajar delante de todos en algo muy distinto a lo habitual.

Impóngase unas cinco horas por semana de lunes a viernes, pueden ser distribuidas una al día.

Júntese algunos objetos limpios que se puedan separar por sus características en recipientes que de preferencia hayan sido hechos por los alumnos con botellas o frascos de plástico, en pequeñas cajas de cartón o sobre la mesa de trabajo.

Comiéncese a imaginar qué objeto útil puede resultar de ahí. Se trata de pensar en alguna necesidad con lo que igualmente pueda comenzar a moverse la imaginación. Algo que esté faltando en casa: un nuevo revistero, un salero para los días de campo, un adorno para la chimenea, o para el muro, un juguete para la mascota, un lugar para poner los CD's.

Si todas estas actividades, que requieren además de alguna destreza manual, no satisfacen o son suficientes para encaminar la creatividad, hágase la prueba de escribir una historia. Indique a los alumnos o en calidad de lector, tome una libreta y haga un esbozo sobre lo que le gustaría narrar, en aquello que le gustaría contar a los demás. Piense en lo que le gustaría decir a otros y hágalo por escrito, anote si es que ya tiene una historia en la mente, porque se la contaron, o invente una.

Es importante tomar en cuenta que escribir bien requiere de un esfuerzo enorme, de un gran talento, una cultura basta e inteligencia, entre otras atribuciones que se consiguen solamente a base de dedicación y fuerza de voluntad. El escritor, es ante todo alguien que tiene una gran fortaleza de ánimo, además de una rica cultura. ¿Tienen usted o los alumnos estos rasgos? Si es así, cultive el don y compártalo con la humanidad, o ayude a otros para que lo hagan como lo han hecho tantos que hacen que el vivir sea por momentos una experiencia maravillosa cuando repasamos lo que escriben.

Si no se considera que se reúne al menos una de estas cualidades, no hay que caer en desánimo, finalmente grandes escritores no reunían ninguna de ellas. Es algo que es posible conseguir, con sacrificios y sufrimientos de toda clase, pero se puede lograr.

Vamos a jugar un juego

Quizá nada contiene más creatividad en el acervo de la cultura universal que la escritura. Los libros son una fuente prodigiosa de pensamiento. Ahí se encuentra reflejada la aventura humana en todo su recorrido desde que fueron usados objetos para escribir. Los libros proveen ideas, inducen y seducen con su palabra. Provocan que la imaginación se supere a sí misma, nos hacen más audible y claro el diálogo interno de nuestra consciencia.

Hace algunos años, al comenzar el presente siglo, o sea, ya ha transcurrido una buena etapa desde entonces, comenzamos a realizar unos trabajos con alumnos del posgrado en desarrollo de la creatividad, mismos que dieron como resultado cosas sorprendentes y que es necesario compartir en estas páginas, en primer lugar, como una forma de agradecer el esfuerzo que ofrecieron ellos, motivados por las expectativas que tuvieron al materializar sus proyectos. Eligieron qué hacer y cómo, la única guía auxiliar tomada como base fue un libro, pero no cualquier texto, así como tampoco alguna obra especializada, simplemente una lectura elegida por azar. Enseguida, trataremos de compartir dichas experiencias con lectores que han seguido estas páginas, en especial los profesores que deseen poner en práctica ejercicios de esta

naturaleza en sus aulas, bibliotecas, talleres o laboratorios. Incluso en las áreas de recreo de las escuelas.

### Tu media naranja libro

A continuación, se anota una descripción de los varios ejercicios que componen el taller “*tu media naranja libro*”. Se aplicó con alumnos de posgrado, independientemente de que puede ser practicado con grados de primaria, secundaria, bachillerato, profesional; es decir, en cada nivel de la enseñanza puede haber una adaptación del ejercicio adecuada al grado.

El profesor visita una o varias librerías donde se venden libros usados y habla con los encargados con el propósito de tener una idea sobre la clase de textos que exhibe, cuáles son los más solicitados, etcétera. Le comenta que enviará alumnos a buscar materiales para llevar a cabo algunas tareas y le pide que les atienda de manera cordial, puesto que son estudiantes que tal vez no hayan visitado nunca un establecimiento de esas características. En el caso de alumnos que sean menores de edad, seguramente asistirán acompañados de alguien, una persona adulta que puede ser la madre, el padre, o ambos. También algún hermano mayor. Si la escuela cuenta con una buena biblioteca, esta práctica puede ser allí.

En el caso de estudiantes de niveles superiores este paso no será indispensable para continuar con el taller.

A continuación, el profesor informa a los alumnos acerca de esta clase de librerías especializadas en libros ya leídos por quien sabe cuántas personas. Algunos de estos establecimientos venden tanto libros nuevos como usados, además de que en algunos lugares, se llevan a cabo exposiciones o ferias para que sean apreciados y circulen entre la gente al ser comprados nuevamente.

Se recomienda comenzar a trabajar con este modelo al inicio del curso, ya que se aplica durante todo el calendario y se divide en dos etapas. En el caso de cursos intensivos o talleres de verano, éste puede ser puesto en práctica de forma continua y por tanto intensiva.

Las instrucciones se dan desde la primera clase y se comienza a partir de que cada alumno ha detectado a su media naranja, libro. ¿Cómo se lleva a cabo esto? Una vez que el profesor les informó sobre estas librerías, les deja como encargo acudir a alguna de ellas y da una fecha para que todo el grupo coincida con la búsqueda y compra del libro. Les expone en forma precisa que vayan con una actitud de curiosidad sensible para detectar el libro que más les atrae por cualquier razón. En principio puede ser el título, aunque algunos ponen su atención en cosas como el diseño de la portada, el estado en que se encuentra el tomo, su tamaño, formato, u otra característica. Tal cual, les dice el maestro que sientan que están en búsqueda de su compañía ideal y que ésta les ayudará a estimular su creatividad; algo sucederá a partir de ese momento que les hará ir en pos de materializar una acción por medio de leer. En otras palabras, buscarán y encontrarán inspiración.

Así lo hicieron los alumnos durante varios cursos en los que cada vez sorprenden más por sus logros. Realmente hicieron cosas asombrosas, desde materiales ligeros para construcción, hasta aparatos para secarse los pies, muy necesarios en personas de edad avanzada que se les dificulta agacharse para secar sus extremidades después del baño. Por cierto, que esta invención creativa fue obra de una alumna que precisamente tenía cerca de ochenta años; jamás es tarde para aprender. Unos estudiantes, graduados de la carrera de ingeniería y arquitectura, llevaron a cabo el proyecto de un fraccionamiento en una zona maya, cuyo diseño íntegramente se basó en las páginas de un libro de historia sobre esa cultura. El proyecto tiene forma de caracol donde se incluyen las casas, las avenidas, los parques, y todo lo necesario para cohabitar comunitariamente, acoplando cada espacio con la naturaleza. Se aprovecharía la gravedad para el traslado de agua, lo mismo que sombras de árboles para regular el clima. “Para crear al personaje de Holmes, sir Arthur Conan Doyle se inspiró en su extraordinario profesor de

patología de la Edinburgh Infirmary, el doctor Joseph Bell, un hombre famoso por la erudición, agudeza visual y habilidades deductivas de que hacía gala su alter ego de ficción”. (Root-Bernstein, 2002).

Para llevar una secuencia que permita calcular y administrar los tiempos, el profesor indica que una vez que cada quien adquiera su libro, haga una ficha técnica del mismo y escriba su experiencia en una o dos cuartillas, quizá tres. Durante la clase cada alumno lee en voz alta su relato en el cual describe de qué forma buscó y dio con su media naranja libro. A partir de ello comienza a leer en sus tiempos libres en casa.

Se da una o dos semanas, dependiendo del grado o nivel de los estudiantes, para que todo el grupo haya completado la lectura. Cuando el profesor tiene la certeza de que todo el grupo concluyó esta parte, les notifica que deberán hacer un proyecto de algo que surja a partir de los que les transmitió la media naranja libro. El tema es libre e infinito. Nos viene a la memoria la producción de una radio novela cuyo guion fue escrito y grabado por estudiantes. Su presentación al final del curso fue sumamente exitosa, al punto que tuvieron un acercamiento con una estación de radio para ser transmitida. Hubo pinturas, fotografías, videos; un chico compuso una pieza musical en estilo de rock. La clase se volvió lúdica. Elegimos una fecha para que los alumnos presentaran ante la crítica de sus compañeros sus proyectos. Esto con la intención de que tuvieran confianza en sí mismos y aceptaran las sugerencias y comentarios de los demás. Una vez dada esta retroalimentación, se les dio el banderazo de salida para que comenzaran a cristalizar sus trabajos, además se marcaron las fechas de entrega, según las dimensiones de los mismos. La idea consistió en que, al concluir el cuatrimestre o semestre, se obtenga la nota con base en el producto final. Se puede y es recomendable hacer una exposición de los trabajos para que el plantel la admire.

Estas prácticas permiten un final feliz. Se llega a buen puerto invariablemente. Al contar con los productos de la creatividad de otros, se establece un contacto entre la voluntad de quienes se propusieron dar un aporte a los congéneres de su tiempo, con quienes ahora tratan de formarse motivados por la sociedad. De paso, con este ejercicio los libros tienen otra oportunidad de irse con alguien. El cometido sigue, se superan las expectativas, hay más lectores, más ingenio en evolución, se multiplica la buena voluntad.

## Referencias

- Castells, Manuel: 2010. Comunicación y poder. Alianza Editorial. España.
- Root-Bernstein, R. y M: 2002. El secreto de la creatividad. Editorial Kairos, S.A. Barcelona.
- Noah Harari, Yuval: 2018. Homo Deus. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A., Ciudad de México.
- Ramonedá Joseph: 2010. Contra la indiferencia. Galaxia Gutenberg. Círculo de lectores, S.A. Barcelona

## **ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD EN LA ESCUELA: PRETEXTOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS<sup>65</sup>**

Lisette Vargas Minorta<sup>66</sup>  
Audin Aloiso Gamboa Suárez<sup>67</sup>  
Pablo Alexander Muñoz García<sup>68</sup>

### Introducción

La lectura y la escritura, por tradición, han sido una ocupación de la escuela, (Ferreiro, 2001). En este sentido, desde un enfoque metodológico de práctica pedagógica, la lectura y la escritura en la escuela de hoy requieren de una reconfiguración que responda al enfoque de formación basada en competencias, puesto que, desde una perspectiva sociocultural, el texto es considerado un producto de una transformación socio histórica según Gee, Barton et al., Ames & Zavala (citados por Cassany, 2006), el cual en la actualidad con el surgimiento de las nuevas tecnologías se ha dado en nuevos formatos, que requieren de otras habilidades y formas de lectura, las cuales dependen del uso social en determinado contexto (Ferreiro, 2013).

Desde el escenario escolar, a partir de la tarea heredada de la escuela del siglo XIX, la alfabetización escolar fue encargada de buscar la homogeneidad con el fin de lograr la llamada democratización de la enseñanza, dejando a un lado las diferencias de lenguas y dialectos (Ferreiro, 2001). En contraste, el escenario escolar actual comprende, a partir de PISA, la competencia lectora como una capacidad del individuo para comprender, utilizar y analizar los textos escritos con múltiples propósitos, posibilitando la participación plena en la sociedad (Caño & Luna, 2009); es decir, que en la enseñanza de las habilidades comunicativas se reconoce el rol del estudiante como un sujeto que ejerce su ciudadanía.

Sin embargo, es importante mostrar que el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de lenguaje, se aleja de la formación basada en competencias para leer con criticidad (Cassany 2006). Por ejemplo, en el panorama de rendimiento de lectura crítica, los resultados de Colombia PISA, 2015 según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016), la ubican con un puntaje de cuatrocientos veinticinco en el rango de países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por debajo de la media de la OCDE.

---

<sup>65</sup> El texto forma parte de una investigación titulada “Literacidad y práctica pedagógica: una lectura desde la investigación acción pedagógica”, avalado por el grupo de investigación en estudios sociales y pedagogía para la Paz (GIESPPAZ), y financiado por el Fondo de Investigación y Extensión de la Universidad Francisco de Paula Santander, contrato No. 029-2017

<sup>66</sup> Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Correo electrónico: lisettevargasminorta@yahoo.es

<sup>67</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta,

Norte de Santander, Colombia. Correo electrónico: audingamboa@ufps.edu.co

<sup>68</sup> Magíster en Práctica Pedagógica. Docente investigador, Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta,

Norte de Santander, Colombia. Correo electrónico: pablomuñoz@ufps.edu.co

Así, en la cotidianidad de la escuela, es común encontrar que los estudiantes desconocen los saberes necesarios para producir el sentido del texto (Pérez & Roa, 2010), pues con las nuevas prácticas letradas, los estudiantes carecen de un comportamiento lector y de falta de preparación hacia las nuevas demandas de las formas de lectura y escritura contemporánea: indicadores para la búsqueda de información y confiabilidad de un texto, como lo afirma Ferreiro (2013).

Lo anterior, sustenta la debilidad encontrada en el contexto de la presente investigación, pues a partir del análisis del índice sintético de la calidad educativa del Instituto Técnico Industrial Salesiano, (2014) (Cúcuta), donde se realizó el estudio, el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje en los grados 3°, 5° de primaria, 9° de la educación básica secundaria, en el año 2014, evidencian un resultado por debajo de la media nacional y del ente territorial.

Sin embargo, en el año 2015 mejoraron los resultados en básica primaria y básica secundaria, por el contrario, la media técnica bajó su desempeño. Al hacer un análisis de las competencias comunicativas y los componentes evaluados: semántico, pragmático y sintáctico, se encuentra que las mayores falencias se hallan en este último, lo cual implica que los estudiantes no se han apropiado de las estructuras y elementos gramaticales de la lengua e igualmente de la tipología textual, dificultando con ello la elaboración de cualquier tipo de texto, facto incidente en la formación de lectores críticos.

Así que, tomando como referente el objetivo del Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011), se ha establecido como estrategia para el desarrollo de competencias en cuanto a la lectura crítica, la implementación del plan lector institucional por áreas. Aunque, esta propuesta se reduce a la realización de insumos que no se articulan con los procesos y retos que plantea la sociedad actual, al respecto, Pérez (2013), concluye que la escritura termina reduciéndose a la escritura oracional y la lectura a la simple decodificación y comprensión superficial del texto.

Teniendo en cuenta las debilidades encontradas, es importante preguntarse: ¿qué características socioculturales se evidencian en las prácticas letradas de los estudiantes de la institución objeto de estudio? Entendiendo las prácticas letradas a partir de Zavala (citado por Cassany, 2008), como cada una de las maneras en que se usa la lectura y la escritura en la cotidianidad de cada comunidad, concepto que incluye a educadores y a estudiantes para el desarrollo de competencias comunicativas mediante el fortalecimiento de la literacidad creativa, a través del nivel intertextual de la lectura (Jurado, 2008).

Por las razones expuestas, es importante reconocer que las prácticas letradas contemporáneas no han tenido lugar suficiente, para matizar las barreras en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura. Con ello, es evidente la poca motivación de los estudiantes por leer y escribir lo que la escuela propone y las dificultades para interpretar los textos, que hacen parte de la cultura de lo escrito en las instituciones. En este sentido, Ferreiro (1997) afirma: “La escuela, siempre depositaria de cambios que ocurren fuera de sus fronteras, debe cuando menos tomar conciencia del desfase entre lo que enseña y lo que se practica fuera de sus fronteras.” (p. 281).

De este modo, la lectura y la escritura que se proponen en la escuela, se enfoca en lo lingüístico o lo psicolingüístico, apartándose de lo sociocultural, de la ideología del texto, de la literacidad crítica (Cassany, 2008). Lo anterior permite preguntarse: ¿cómo se configuraron las prácticas de la lectura y escritura en la escuela de hoy? Expresado por Martínez (2012): “la pregunta no es quién hizo tal cosa, o desde qué pretensión, sino cuál fue la práctica que surgió alrededor de algo y que hace que ese “algo” emerja” (p. 58).

Considerando que se han planteado acciones sin resultados favorables para la institución, se hace necesario reconstruir estrategias que establezcan un puente entre las prácticas letradas institucionalizadas y las prácticas socioculturales. Así que, se plantea la pregunta que da inicio a este proyecto de investigación: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica del maestro en la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque de



investigación acción pedagógica en el grado 10° en el Instituto Técnico Industrial Salesiano de Cúcuta?

## Método

En la presente investigación, se propuso el enfoque cualitativo con el fin de profundizar el problema objeto de estudio, abordado a partir de la investigación acción pedagógica, que propone Restrepo (2006). Se buscó la comprensión de la práctica pedagógica mediante el fortalecimiento de la literacidad creativa de quienes actúan e interactúan en la situación problema. En este sentido, las fases de deconstrucción de la práctica, construcción de la propuesta, implementación de la misma y evaluación de su efectividad, fueron apoyadas en los métodos etnográficos (Martínez, 2004), hermenéuticos y desde la complementariedad de métodos (Murcia & Jaramillo, 2008).

## Fases de la Investigación

Desde la investigación acción pedagógica, se abrió la posibilidad a los investigadores de reflexionar cómo se insertó la lectura y escritura en el escenario escolar, cómo se han generado unas prácticas y por tanto unos discursos alrededor de las prácticas letradas, comprendiéndolas desde el enfoque sociocultural como propias y con la ideología implícita del contexto que las produce y las interpreta; lo anterior expresado en Cassany (2008), como:

Desde la perspectiva sociocultural, cualquier discurso consta de *contenido e ideología* y leer requiere poder comprender ambos. Muchas veces es más importante la ideología (la intención, el interés, la mirada) que el contenido (los datos, la información). Si comprendemos sólo el contenido de un discurso y prescindimos de su ideología estamos siendo manipulados sin darnos cuenta, en silencio, puesto que aceptamos sin crítica la mirada del mundo de su autor (p. 22).

Deconstrucción o preconfiguración. En esta fase de deconstrucción de los actuales procesos de literacidad en las prácticas pedagógicas, se buscó la preconfiguración de la realidad al lograr lo expresado por Murcia & Jaramillo (2008) como: “un acercamiento muy superficial con el fenómeno de estudio (...) la primera aproximación (...) refleja una pre-estructura; la que, al ser interpretada, muestra una esencia inicial de la realidad estudiada” (p.100).

Por tanto, la IApe (Investigación acción pedagógica), permitió una primera reflexión sobre la práctica por preconfigurar, así que se planteó en su primera fase la deconstrucción, con el propósito de examinar la práctica para hacer crítica de ella, entendiéndola como la posibilidad de entrar en diálogo con las tensiones, centrando la observación e interpretación en un fragmento determinado (Restrepo, 2005). Con el fin de lograr la deconstrucción – preconfiguración de dicha práctica (Murcia & Jaramillo, 2008), se observó y registró el desarrollo de las clases en las bitácoras de la maestra –investigadora, describiendo con máximo detalle, de manera crítica e interventora la preconfiguración de la literacidad creativa para el desarrollo de las competencias comunicativas (Restrepo, 2005).

Así, para la descripción de las actividades y aspectos observados en la bitácora, su diseño correspondió a la analogía planteada por De Bono (2004) con los procesos del pensamiento; relacionando el sombrero blanco con lo observado de forma objetiva, el sombrero rojo con las sensaciones y sentimientos de la maestra –investigadora, el sombrero negro con las críticas negativas de lo observado, el sombrero amarillo con las ventajas y aspectos positivos de la observación, el sombrero verde con las posibles alternativas de solución ante las

dificultades observadas y en el sombrero azul a manera de conclusión, el par académico plasmó sus propios registros de lo observado.

Complementariamente, los escritos realizados por los estudiantes en las clases de lengua castellana del grado décimo, fueron analizados con una rúbrica que sintetizaba los aprendizajes de cada uno de los componentes correspondientes a las competencias comunicativas: lectora – escritora, planteados por el MEN en la matriz de referencia del área de lenguaje. Con ello, también se evidenció la competencia y el componente con mayores debilidades según las pruebas Saber, correspondientes al grado noveno del Instituto Técnico Industrial Salesiano. Paralelo al análisis de contenido de los escritos, los estudiantes identificaron los problemas, causas y consecuencias del área del lenguaje a través del árbol de problemas (Evans, 2010).

A partir de los anteriores instrumentos, la información obtenida se comprendió según los métodos hermenéuticos y etnográficos, con técnicas como la autoobservación, la observación participante y el análisis de contenido, permitiendo la sistematización de la información a través del programa Atlas ti, 7.5.2 full categorizando la información para una comprensión superficial de los actuales procesos de literacidad en las prácticas pedagógicas (Gamboa, Muñoz, & Montes, 2015).

Reconstrucción o configuración. Esta fase se comprendió, desde lo planteado por Murcia & Jaramillo (2008), como configuración de la realidad, la cual, desde la complementariedad, implica armar el entramado de relaciones de cada elemento que la conforma. De esta manera, la sistematización de la experiencia permitió configurar una red de relaciones, para lograr, en términos de Restrepo (2000), la construcción de un diálogo reflexivo con el problema planteado.

Por tanto, la sistematización de la experiencia se entendió, a partir de lo expresado por Mejía (2004), como: “la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico” (p. 25). A partir de lo anterior, las bitácoras de la maestra – investigadora, complementadas con lo plasmado por el par académico y las narrativas testimoniales de los estudiantes, buscaron reflejar tanto su visión de la realidad como el sentido de la situación didáctica, planteada a partir de una secuencia didáctica (Pérez & Roa, 2010), para el desarrollo de la competencia comunicativa – escritora desde la pedagogía por proyectos (Jurado, 2014).

El diseño de las bitácoras, mantuvo la analogía de De Bono (2004) entre los procesos del pensamiento y las perspectivas, para observar y registrar la experiencia didáctica en el aula de clase. El análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de sistematización, se comprendió a través de la complementariedad de métodos (Murcia & Jaramillo, 2008), entendiendo que la configuración se inició con la preconfiguración inicial de la realidad observada. La comprensión de la estructura sociocultural se hizo a partir de técnicas como: el análisis de contenido, el análisis de discurso en las narrativas testimoniales, la autoobservación y la observación participante.

Evaluación o reconfiguración. La tercera fase se denomina reconfiguración, puesto que confronta, contrasta y evalúa desde la realidad misma con las categorías preestablecidas, buscando una lectura crítica, es decir de la red de relaciones que posibilitaron la configuración; lo anterior a partir de los planteamientos de Murcia & Jaramillo (2008): “(...) los relatos y descripciones naturales, la reflexión sobre esos hechos o rasgos culturales, las percepciones que el investigador se ha formado y las confrontaciones con la teoría formal, deben ser la base de la interpretaciones” (p. 154).

Por tanto, en esta última fase, se comparó la información dada por el par académico y los estudiantes en general a través de las entrevistas semiestructuradas con la perspectiva del grupo focal que permitió acompañar y liderar la propuesta implementada, lo cual visibilizó la construcción de un saber pedagógico en torno a la competencia comunicativa – escritora.

## Población y muestra del estudio

Para Kurt Lewin (citado por Restrepo, 2006), a partir de las comunidades se proponen soluciones, es decir, que la investigación acción se considera de carácter interventiva y auto-gestionadora de la transformación de la realidad. Por esta razón, en esta investigación desde la variante IApe (Restrepo, 2000) y el enfoque sociocultural (Cassany, 2006), la comunidad es percibida como particular, la cual hace uso de la cultura escrita en un contexto social determinado.

De esta manera, los informantes fueron 20 jóvenes de décimo grado de la media técnica del Instituto Técnico Industrial Salesiano (Cúcuta), quienes contaron con la autorización de sus acudientes para participar en el presente estudio y el par académico fue el jefe de la Dimensión Comunicativa. Para la selección de los informantes se establecieron los siguientes criterios: interés por la lectura y escritura, utilización de las TICs, estudiantes que hicieron parte del proceso 2015, estudiantes con dificultades en el área de lengua castellana y disponibilidad para participar en la investigación.

## Hallazgos y discusión

Preconfiguración de la práctica pedagógica desde la alfabetización escolar. A partir de la resignificación de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural de las prácticas pedagógicas de esta investigación, se encontró que algunas de las prácticas letradas que hacen parte de la cotidianidad de la enseñanza del lenguaje corresponden a lecturas colectivas, dirigidas por la maestra y a la escritura de actividades que la segmentan en oraciones descontextualizadas de las prácticas letradas reales de los jóvenes; lo anterior se expresa en las bitácoras de la siguiente manera: la lectura del texto de Estanislao Zuleta (sobre la lectura), se hace de manera colectiva. Respecto a la escritura como se plasma en la bitacora: “los estudiantes iniciaron escribiendo qué entendieron por oración subordinante” (Bitacora 1, p.2). En términos de Pérez (2013), puede decirse que las prácticas letradas se reducen a la escritura oracional y a la lectura superficial del texto.

La lectura y la escritura, como prácticas institucionalizadas por la escuela, van más allá de un ejercicio lingüístico o psicolingüístico y adquieren carácter social. Desde esta visión, la enseñanza del lenguaje en la escuela tiene sentido en prácticas letradas reales de los estudiantes (Gamboa, Muñoz & Vargas, 2016). En el actual contexto, la enseñanza- aprendizaje del lenguaje se concibe desde la literacidad, puesto que con este concepto se comprende el uso de la lengua en una práctica social particular, (Barton, Hamilton & Ivanc, 2000), en la cual influye el uso de los escritos, los conocimientos, las habilidades, los valores y las prácticas tanto del lector como del autor (Cassany, 2008). En el árbol de problemas, los estudiantes frente al desinterés por la lectura, expresan la falta de reconocimiento de las prácticas letradas contemporáneas como una de las causas, afirmando que: “las lecturas propuestas en la escuela son aburridas, en el tiempo extracurricular nos dedicamos a la lectura en la web: redes sociales, watsapp o video juegos” (E,6).

Teniendo en cuenta lo anterior, la lectura y la escritura como prácticas sociales institucionalizadas en la escuela, trascienden la escritura oracional y la lectura en la que se busca medir el desarrollo de procesos psicolingüísticos a través de técnicas, para dar sentido al doble

valor social de la escritura como medio para el ejercicio de la autoridad, el poder y la escritura como juego del lenguaje (Ferreiro, 2013). Sin embargo, en esta primera fase de la investigación, al realizar el análisis de contenido de los escritos de los estudiantes, se encuentra que en el ejercicio de escritura presentan dificultades que no permiten percibir el texto como un dispositivo de comunicación, pues los errores ortográficos hacían compleja la comprensión, como lo afirma un estudiante:

“el lenguaje es importante, porque es el método por el que se comunica es importante manejar el lenguaje y es un don que todos tienen al momento de comunicarse. El hombre tiene necesidad de establecer interrelaciones con los demás y por medio del lenguaje es con los demás y por medio del lenguaje es que se hace.”. (E1)

Reconstrucción de la práctica pedagógica desde la alfabetización escolar. Teniendo en cuenta las categorías emergentes se buscó la construcción de una propuesta que abordó la lectura y la escritura desde el enfoque sociocultural, como posibilidad de construcción de alternativas de solución a los problemas que presenta la cotidianidad, en el desarrollo del pensamiento creativo. Puesto que, al proponer actividades de lectura en el aula escolar, se propicia un ambiente poco favorable y los estudiantes no asumen el compromiso. En este sentido, una alternativa de solución registrada en la bitácora sugiere aprovechar el blog para proponer foros en torno a la lectura de los libros sugeridos.

En este sentido, se planteó la enseñanza del lenguaje escrito desde el aprendizaje por proyectos, el cual es planteado por Jurado (2014) como:

Un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis interpretativas, que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta, que desemboca en múltiples preguntas (p. 20).

La codificación de la información, permitió un primer acercamiento desde la literacidad, a las prácticas, los espacios y al dominio letrado escolar en la resignificación del rol del maestro y del estudiante, buscando el desarrollo de la competencia comunicativa escritora desde una situación didáctica de la Dimensión Comunicativa, entendiendo que las prácticas en torno al uso del lenguaje, permiten el aprendizaje de los componentes de las competencias comunicativas a través de estrategias como: el trabajo colaborativo (Henaó & Ramírez, 2008), la escritura entre pares (Carlino, 2013) y la metacognición de las estructuras gramaticales en la producción textual escolar (Bernal, 2010).

De este modo, proponer la escritura a partir de situaciones comunicativas reales en los estudiantes, permitió abordar los diversos componentes de las competencias comunicativas a partir de las prácticas sociales del contexto escolar; reconociendo la necesidad de establecer un diálogo entre las prácticas y los espacios letrados vernáculos e institucionalizados (Cassany, 2008). De esta manera, se generó una oportunidad de participación, en la que los estudiantes asumen un rol dinámico frente al uso de las herramientas del lenguaje escrito y el maestro acompaña cada uno de estos procesos. De acuerdo con la intervención de las prácticas de literacidad creativa, los estudiantes expresan en sus narrativas que: “se cumplió con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas a través de las distintas producciones realizadas por los jóvenes” (E6).

Desde esta dinámica de interacción de los roles del maestro y del estudiante, los espacios letrados diversos al aula de clase, generaron interés y motivación por parte de los estudiantes para aprender la estructura y los elementos en la producción escrita (Pérez & Roa, 2010). En este sentido, en los nuevos formatos y formas de lectura y escritura, el autor y el lector interactúan desde cada uno de los contextos en los que emergen los escritos y se leen (Cassany, 2007). En la estrategia implementada fue necesario el uso de las TIC como espacio letrado

(Henaó & Ramírez, 2007). En la descripción de las actividades de las bitácoras de los investigadores se registró lo siguiente: “se compartió con los estudiantes algunos e-books disponibles en la biblioteca 2.0 de la página web [www.leeresmicuento](http://www.leeresmicuento)” (Bitacora 4, p. 6). En este sentido se puede afirmar, según Arévalo, Gamboa y Hernández, que no es suficiente la adaptación o importación de las formas de enseñanza y contenidos habituales, sino que es necesaria una verdadera innovación en el currículo y la enseñanza si se busca congruencia con el concepto de calidad educativa.

De este modo, teniendo en cuenta las nuevas prácticas, espacios y dominios letrados, para Cassany & Hernández (2012), la escritura electrónica plantea nuevos retos para la escuela de hoy, puesto que el acceso a prácticas letradas digitales permite crear una identidad a sus usuarios, es decir, los reconoce como sujetos que a través de las habilidades del lenguaje interactúan en contextos socioculturales determinados. Lo anterior se evidencia en las bitácoras cuando se registra que: “usar una red social como el Facebook, permitió orientar a los estudiantes en la búsqueda de la información necesaria para la construcción de los argumentos” (Bitacora 2, p. 5).

En la perspectiva sociocultural, para Cassany (2006), las prácticas letradas requieren de una lectura que trasciende la decodificación y codificación de signos lingüísticos, para desentrañar los implícitos que también se hallan en el contexto, así como los signos que rodean la producción y la lectura de un texto. Por esta razón, leer y escribir en la escuela a partir de los problemas sociales que la rodean, busca desarrollar una lectura intertextual frente a su misma realidad, asumiendo este nivel de lectura según Jurado (2008), como un diálogo entre los diversos textos y contextos que rodean las prácticas de lectura y escritura.

Por tanto, la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural no solo buscó desarrollar habilidades lingüísticas o psicolingüísticas, sino que permitió la búsqueda, la selección y el uso de la información para el desarrollo de la criticidad en el entorno escolar (Cassany, 2008), ampliando el horizonte de sentido para la labor de la escuela, el maestro y los estudiantes. Por ejemplo, para los estudiantes, con la estrategia implementada, se abordaron diversas temáticas; esto lo expresan en las narrativas testimoniales de la siguiente manera: “se trató de profundizar los temas que se estaban viendo en el aula de clase (E7)”

Evaluación de la práctica pedagógica desde la alfabetización escolar. La comprensión de la literacidad en el desarrollo del pensamiento creativo, posibilita los horizontes de sentido de las prácticas pedagógicas en relación con el rol de la escuela, el maestro y los estudiantes. Así, se establecen relaciones que activan la participación de los estudiantes. En este sentido, repensar la didáctica del lenguaje permite establecer relaciones como la revisión de escrituras entre pares (Carlino, 2013) y la metacognición de las estructuras gramaticales del texto (Bernal, 2010). Lo anterior diseñado en una situación didáctica (Pérez & Roa, 2010), planeada por medio de una secuencia didáctica enfocada en la pedagogía por proyectos (Jurado, 2014). De este modo, el texto se concibió como un dispositivo de comunicación (Jurado & Bustamante, 2015).

Repensar la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar, requiere reconocer que ha sido una tarea desde la misma emergencia de la escuela, la cual se concibió desde la alfabetización y desde antes de ser tarea escolar e hizo parte de un oficio en las grandes civilizaciones. Ferreiro (1997, expresa que para los romanos leer era dotar de voz al texto. De esta manera, el quehacer escolar de alfabetizar buscaba la oralización de los signos lingüísticos del sistema de escritura. Desde el contexto actual, la alfabetización digital plantea nuevos escenarios y prácticas. Para los estudiantes el reconocimiento de espacios letrados digitales favoreció el proceso. En una de las narrativas, uno de los estudiantes expresa: “las redes sociales, para así entender y poder socializar entre los demás compañeros de otros cursos los textos (E5)”.

Con las nuevas tecnologías de la comunicación, la hipertextualidad exige otras habilidades para leer y escribir en los nuevos formatos y las formas que surgen. En este sentido,

a la escuela de hoy le ha correspondido el reconocimiento y construcción de los criterios necesarios para acceder a la información con las prácticas letradas contemporáneas (Ferreiro, 2013). En la implementación de la propuesta, se generaron espacios en las redes sociales, a través de los cuales se establecieron criterios de participación, orientado la lectura de la información que se halló en la web. Los estudiantes manifestaron las ventajas de las herramientas digitales a través del siguiente argumento.

“Pues ahí hay muchas ventajas porque en la web usted tiene la ayuda, las correcciones en cuanto a ortografía y usted puede ir releendo y así van cambiando los textos, puede agarrar diferente información de lugares y así más fácil la escritura de textos”. (E5).

Desde las prácticas, espacios y dominios letrados, Cassany (2006) reconoce el sentido sociocultural de la lectura y la escritura. Por tal razón, es necesario buscar estrategias para la enseñanza de estas habilidades comunicativas que requieren su aprendizaje en relación con el contexto particular de cada comunidad letrada. Teniendo en cuenta la resignificación y el sentido social de la lectura y la escritura; los espacios alternos al aula de clase permitieron generar una dinámica de reconocimiento por parte de los estudiantes del uso de las prácticas letradas al afirmar que:

“Pues una de las estrategias, (...) más organizada fue la del blog, porque ahí pues se encontraban diferentes... libros con los que podíamos satisfacer nuestra necesidad de lectura, los estudiantes que no hacían lectura diaria pues pudieron hacerlo y hallarle otro sentido. (E1)

Con el desarrollo de las competencias comunicativas, se reconoce el texto como un artefacto socio histórico, en el que el sujeto alfabetizado se identifica en el uso de la cultura de lo escrito (Ferreiro, 2013); lo anterior, exige una nueva visión de la lectura y la escritura en la escuela, que promueva el ejercicio de ciudadanía desde los valores, costumbres y conocimientos que se hallan implícitos en el texto, pero que emergen del grupo social tanto del autor como del lector (Cassany, 2006). Según lo anterior, se buscó que los estudiantes reconocieran los diversos propósitos de la lectura. Los estudiantes frente a los diversos propósitos de la lectura expresan:

Primero que todo con la lectura fue algo un poco nuevo, porque leía solamente cosas de mi gusto. Entonces este año me confronté a un vocabulario más complejo y el léxico realmente me dio un poco duro. (...) Aprendí cómo analizar, valorar y a ver lo positivo a todas las interpretaciones que hubo y pensar en cómo y por qué pensaba así. Creo que eso fue lo que más aprendí de la lectura. (E3).

Según lo expuesto, las prácticas letradas escolares no son ajenas a la influencia del contexto; igualmente, en los estudiantes, inciden las comunidades letradas a las que pertenecen (Henoa & Ramírez, 2010). La escuela es un espacio de encuentro y diálogo de las diversas prácticas letradas contemporáneas. En la implementación de la propuesta se buscó generar comportamiento lector en los estudiantes a partir de los recursos tecnológicos. Lo anterior es expresado por los estudiantes de la siguiente manera: “para mejorar mi forma de escribir tuve que investigar por internet y ver cómo eran los métodos para ir proyectando” (E7)

## Reflexiones finales

Desde el análisis de los resultados de la investigación, se logró evidenciar que las prácticas de literacidad obedecen solo a la instrucción, pues las lecturas que se proponen en el aula de clase no generaron interés en los estudiantes y están descontextualizados de su cotidianidad, por tanto, los estudiantes presentan dificultad para interpretar los textos abordados.

Se evidenció que los trabajos en el aula, no tenían una intención comunicativa, por el contrario, su propósito solo era de carácter lingüístico, obedeciendo a la identificación de los elementos gramaticales, es decir, la escritura se dio de manera desfragmentada del texto y en forma oracional; lo anterior se contrastó con los escritos de los estudiantes a través del análisis de contenido de los componentes de la competencia comunicativa –escritora, encontrando que los alumnos tenían mayores dificultades en los aprendizajes correspondientes al componente sintáctico, es decir que en sus producciones escritas falta manejo de estructuras gramaticales y ortográficas para dar cohesión y coherencia al texto.

Desde lo metodológico, se puede concluir que la IApe como variante de la investigación acción- educativa, permite abordar el problema objeto de estudio a partir de la complementariedad de métodos: hermenéutico, etnográfico y fenomenológico, a través de la secuencialidad en tres objetivos sintetizados en: deconstruir o preconfigurar, construir o configurar y evaluar o reconfigurar el saber pedagógico emergente de la nueva práctica pedagógica a partir del contraste de los instrumentos y fuentes; permitiendo a los sujetos de la investigación escribir con un propósito comunicativo, rompiendo de esta manera las barreras de la lectura instruccional y la escritura oracional.

Por otra parte, desde la reconfiguración del saber pedagógico, se logró potencializar la reflexión y la sistematización, a partir de la deconstrucción de una práctica pedagógica que desde un sentido hermenéutico, abre horizontes en la resignificación del Instituto Técnico Industrial Salesiano, rompiendo los tecnicismos y tensiones que han marcado el quehacer del maestro. Por tanto, se puede afirmar que las prácticas pedagógicas requieren de un mejoramiento continuo y de una actitud autocrítica del maestro.

## Referencias

Barton, D., Hamilton, M. & Ivanc. R. (2000). Situated literacies. Reading and Writing in context. Recuperado de [http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134624232\\_sample\\_858585.pdf](http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134624232_sample_858585.pdf)

Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), 509-534. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079024.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Caño, A. & Luna, F. (2009). *PISA: COMPRENSIÓN LECTORA. I. Marco y análisis de los ítems*. Recuperado de: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados>.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. & Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 14. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany\\_hernandez\\_internet\\_1\\_escuela\\_0.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html)

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K249FCXL-2B7097T-2P6>.

De Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

Arévalo, M., Gamboa, A., & Hernandez, C. (2016). Políticas y programas del sistema educativo colombiano como marco para la articulación de las TIC. *Revista Aletheia*, 8(1), 12-31.

Evans, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la investigación acción Propuesta para la mejora de la practica pedagógica*. Peru: Biblioteca Nacional.

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11 (29). Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141997000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141997000100015&script=sci_arttext)

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Recuperado de <http://fcechile.cl/wp-content/uploads/2014/01/Ferreiro.pdf>

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.

Gamboa, A., Muñoz, P., & Montes, A. (2015). Participación crítica y democrática: Comprensión de los discursos de actores educativos. *Zona Próxima*, 22, 56-68.

Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2).

Henao, O. & Ramírez D. (2007). Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de educación básica durante la lectura de textos en formato hipertextual. *Innovar*, 17(30): 47-58. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512007000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512007000200004&script=sci_arttext)

Henao, O. & Ramírez, D. (2008). Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación. *Educación y Pedagogía*. 20(51): 225-239.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89- 105. Recuperado de <http://rieoei.org/rie46a05.htm>.

Jurado, F. (2014). La pedagogía por proyectos vs. La pedagogía según programas estandarizados. *Ruta maestra*, 9, 18- 24. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/3.pdf>

Jurado, F & Bustamante, G. (2015). Por una diversidad de textos en el aula de clase. Algunos criterios para la selección de textos escolares. En Lomas, C. & Jurado, F. (Eds), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 71- 96). Bogotá: Editorial Magisterio.

Mejía, M, (2004) Expedición pedagógica nacional. Reflexionando sobre la sistematización. En Encuentro de Sistematización de Experiencias. Recuperado de <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>

Murcia, A. & Jaramillo, J. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad. una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media, Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media*. Bogotá: Ministerio.

Martínez, A. (2012) Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. *Pedagógica*. En: Barragán, D., Urbina, J., Gamboa, A. (Comp.) *Práctica pedagógica perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Pérez, M, & Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Recuperado de [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf).

Pérez, M. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 457-460.



Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos Educación y Educadores. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400607>.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*. 8, 9-19. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562/654>.

Restrepo, B. (2000). Una variante de la investigación acción- educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.

## CAPÍTULO III

### LOS EGRESADOS DE LICENCIATURA: UN ANÁLISIS DESDE SU FORMACIÓN.

#### LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES ANTE LOS DESAFÍOS ACTUALES: UNA VISIÓN NACIONAL.

Sara Valdez Estrada  
Elisa Cerros Rodríguez  
María Elena Chávez García  
Adriana Esther Cervantes Carmona<sup>69</sup>

#### Introducción

El tema de la educación superior se encuentra en las agendas nacionales e internacionales de todos los países. Durante el siglo XXI ha tenido gran auge, ya que ésta brinda oportunidades para transformar y propiciar el cambio y el progreso de las sociedades, principalmente en la esfera social, cultural y económica. En las tres últimas décadas la educación superior en el mundo ha experimentado un crecimiento sin precedentes en la historia moderna. Hoy a nivel internacional más de 180 millones de estudiantes realizan estudios de pregrado y otros 6 millones de posgrado en alguna de las más de 18 mil instituciones de educación superior. Este crecimiento responde, en buena medida, a la rápida consolidación de la sociedad del conocimiento (PDI2030, p.11).

La Educación Superior tiene una función estratégica en las sociedades modernas para alcanzar el desarrollo integral de la humanidad. En ese sentido, las universidades se ven

---

<sup>69</sup>Sara Valdez Estrada, es Maestra en Investigación Educativa, Técnico Académico Asociado B en el Departamento de Trabajo Social. [sara\\_vales@hotmail.com](mailto:sara_vales@hotmail.com). Elisa Cerros Rodríguez es Profesora Investigadora Titular C tiempo completo adscrita al Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Doctora en Filosofía con orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social [elisacerros@yahoo.com.mx](mailto:elisacerros@yahoo.com.mx); María Elena Chávez García, es profesora Asociado B adscrita al Departamento de Trabajo Social, Maestra en Ciencias de la Educación. [chavezmaelena@hotmail.com](mailto:chavezmaelena@hotmail.com); Adriana Esther Cervantes Carmona es profesora Titular B adscrita al Departamento de Trabajo Social, Maestra en Planeación de la Educación Superior. [cervantes.carmona@hotmail.com](mailto:cervantes.carmona@hotmail.com)

influidas por fenómenos como la globalización y el avance vertiginoso en las telecomunicaciones. Los adelantos en ciencia y tecnología han tenido impactos importantes en la educación superior, así como en sus actores. Talizina (1998), afirma que el papel de la universidad es formar profesionales capaces de actualizarse constantemente y desarrollar sus habilidades para ser autodidactas si no desean que la velocidad de los cambios rebase su preparación y la torne obsoleta.

Las Universidades tienen el compromiso de formar profesionistas capaces de afrontar los permanentes cambios que la sociedad demanda a través de teorías y prácticas acordes a cada profesión y así, lograr que, al concluir sus estudios, los egresados estén preparados para intervenir analizando fenómenos sociales que surgen a partir de las necesidades humanas, de ahí la importancia de los estudios sociales-humanísticos.

Las tareas de reestructuración de la oferta académica y de vinculación de la docencia y la investigación son promovidas por las universidades a partir de la organización colegiada, departamental y divisional que permite la promoción del fortalecimiento de una estructura académica de carácter interdisciplinaria y matricial. En ese sentido, la carrera de Trabajo Social, como disciplina de las ciencias sociales analiza los espacios locales y globales a fin de visualizar fenómenos, problemas y necesidades sociales que día a día se transforman, redimensionan, a fin de modificar sus planes de estudio, evolucionando acorde con las diferentes formas de pensamiento del género humano y de las transformaciones de la sociedad.

#### Formación profesional de los trabajadores sociales

La educación superior y su compromiso formativo es sin duda un tema de gran importancia y debate, la responsabilidad social que asume a partir de los grandes desafíos de la sociedad actual exige a las universidades a reflexionar y replantear su quehacer formativo visualizando los vertiginosos cambios económicos, políticos, sociales y tecnológicos que enfrenta la sociedad a nivel mundial.

Hacer frente a tales desafíos, sobre todo en países como México, exige a las instituciones formadoras en la disciplina de Trabajo Social, un replanteamiento desde las estructuras, diálogo y discusión sobre los alcances de la intervención profesional para incidir significativamente en las problemáticas sociales.

En la complejidad del mundo moderno se presentan nuevos desafíos para los Trabajadores Sociales en los aspectos formativos y de intervención, lo cual plantea a las escuelas formadoras reflexionar sobre el perfil profesional que demandan los sectores productivo y social. Arteaga (2008), señala que “es fundamental pensar, discutir, convencer y luchar por nuevas estrategias, rescatando las ya comprobadas para el Trabajo Social”, refiriéndose incisivamente a la formación de este profesionista con un amplio conocimiento en desarrollo social y políticas sociales desde el diseño, aplicación y evaluación de las mismas como propuestas y compromisos en la compleja sociedad actual.

Por su parte, la definición internacional del trabajo social señala que es una disciplina que promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas, el fortalecimiento y la emancipación de las personas para fomentar el bienestar. Por lo tanto, la responsabilidad del trabajo social es promover la participación efectiva de cada organización, grupo o persona en el desarrollo social y en la formación académica, para concebir y fortalecer intervenciones e investigaciones que, comprendiendo la complejidad del dilema existente entre el desarrollo y la exclusión social, hagan emerger propuestas innovadoras en el contexto de la globalización en que vivimos.

Las transformaciones económicas, políticas y sociales vividas en nuestros países y regiones, han tenido un impacto en el espacio profesional de los trabajadores sociales, lo cual plantea la imperiosa necesidad de que las escuelas formadoras de trabajadores sociales

actualicen sus planes de estudios a partir de reflexiones críticas de los nuevos escenarios en los que se desenvuelven profesionalmente, de los procesos formativos generados en las aulas y en las prácticas de campo, de la imprescindible vinculación teoría práctica, así como el desarrollo personal y profesional de los futuros profesionales, a fin de que éstos cuenten con mayores conocimientos, habilidades y destrezas para incidir favorablemente en su entorno.

En ese sentido, las escuelas formadoras deben analizar el espacio profesional donde desarrollan su actividad los trabajadores sociales a fin de reflexionar el tipo de intervención que se realiza, comprender la naturaleza de los problemas sociales con los cuales interviene, identificar los sujetos con quienes trabaja para el desarrollo social y no olvidar que uno de los objetivos de la intervención es lograr la autogestión de individuos, grupos y comunidades a través de la cohesión social; mediante objetivos como la capacitación, organización y movilización, tal como lo plantea Mendoza (2012).

Podemos precisar que el espacio profesional se ubica mayormente en instituciones públicas como son servicios de salud, asistencia, educación, vivienda y jurídico (campo dominante), en menor proporción en espacios alternativos como son las ONG'S y en mínima proporción se involucran en el campo emergente. Lo anterior llevará a reconocer las áreas de oportunidad, romper con las prácticas asistencialistas y revalorar las nuevas formaciones para que estudiantes y egresados encuentren el sentido de la profesión. No olvidemos además que ha existido una vinculación histórica entre política social y trabajo social, ya que ambas tienen como propósito mejorar las condiciones de vida.

Por su parte Netto (1997, p.36) afirma que “en la actualidad las convulsiones sociales, económicas, culturales y políticas han afectado las condiciones de la acción social y la intervención profesional, por lo que la necesidad es aún mayor de formar profesionales con herramientas que propongan cambios determinantes a la situación que se vive”, haciendo hincapié que el dotar de herramientas va más allá de lo operativo, es decir, que los profesionales de Trabajo Social cuenten con una sólida formación teórico-metodológica que les permita intervenir reflexivamente con propuestas innovadoras y creativas en la diversidad de contextos sociales.

En sintonía con Netto, Evangelista (2009), destaca la dialéctica existente entre conocer-actuar-imaginar-transformar en el trabajo social, la cual busca generar dinámicas de participación y organización social utilizando conocimientos, creación e innovación que lleven a construir respuestas colectivas integrales a diversos problemas sociales. Es necesario revisar la trayectoria y dirección de los discursos en relación a la formación de los trabajadores sociales, no solo para dialogar, sino para comprender las cuestiones que interesa aprehender, resignificar y posicionar la intervención desde lo social, generando sinergias desde las instancias formadoras.

Coincidimos con Flores y Martínez (2006), en el sentido de que es importante que las escuelas formadoras de trabajadores sociales reflexionen sobre las funciones que desempeña este profesional, que su función “tendría que verse reflejada en una proyección del ejercicio profesional acorde al nivel de la formación universitaria”. En ese sentido, la Universidad de Guadalajara<sup>70</sup> a través del Departamento de Trabajo Social, plantea la modificación y actualización de su plan de estudios a fin de responder a las necesidades sociales actuales.

## Planes de Estudios

Los planes y programas de estudio son parte del currículum, se caracterizan por una construcción intelectual que además se sustenta en concepciones didácticas, psicopedagógicas,

---

<sup>70</sup>La Universidad de Guadalajara como organismo público descentralizado del gobierno del estado de Jalisco, responsable de la educación media superior y superior, es una de las universidades de México que albergan mayor población estudiantil, con presencia en todo el estado y proyección en el occidente del país.

políticas e ideológicas que en palabras de García (1998) “traducen el saber especializado en una organización, que permite su transmisión y apropiación, como proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 21).

La importancia también como formación profesional radica en que debe analizar y responder a las propias interrogantes de la profesión, pasar por una lectura reflexiva y crítica de la realidad social, por una interpretación de la misma, sus contradicciones y transformaciones que lleven a entender no solo la naturaleza de la profesión, sino claridad en cuanto al tipo de profesional de Trabajo Social se quiere formar (Vega, 1998; Fernández, 2008) por lo tanto, las escuelas formadoras de trabajadores sociales deben de evaluar y actualizar permanentemente sus planes de estudios a partir de un posicionamiento crítico de la realidad (Brain y Ornelas, 2011).

En la formación de trabajadores sociales debe estar plasmado el ser y saber hacer especializado de la profesión, a partir de elementos como la construcción intelectual, un cuerpo teórico-metodológico que permita a los jóvenes en formación desarrollar habilidades, competencias, aptitudes y actitudes para el desempeño profesional. De igual forma, los planes y programas de estudio deben ser pertinentes a las demandas de los sectores productivo y social en donde finalmente incursionan los egresados.

Estos aspectos deben considerar las universidades al ofertar el plan de estudios, ofreciendo a los estudiantes herramientas lo suficientemente sólidas y probadas durante su proceso formativo que garanticen una intervención que incida en una auténtica transformación social.

Asimismo, la formación profesional es un espacio excepcional y único para la formación de la identidad, en él, los estudiantes construyen su auto-imagen profesional (con rasgos, valores, convicciones, ideas y visiones que le permiten reconocer sus pares), realizar una permanente lectura de la realidad social, orientar y construir el objeto de intervención, así como delimitar los ámbitos de intervención, compartiendo un lenguaje, sentido de pertenencia y de referencia con la profesión (Cifuentes, 2001).

Así, la Universidad como instancia generadora de conocimiento, debe a través de sus programas académicos, contribuir enfáticamente al debate, la reflexión, al reconocimiento social de la profesión permeada directamente por la formación recibida. Además de evaluar permanentemente y ajustar los cambios pertinentes que respondan a los contextos locales, nacionales e internacionales.

Resulta relevante resaltar el interés y compromiso de los organismos internacionales en materia de Trabajo Social específicamente la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales sobre la formación profesional de los futuros trabajadores sociales. Resultado de esta preocupación aprobaron en el año 2004 los “Estándares globales para la formación y educación del Trabajo Social” con el objetivo de servir como marco de referencia y orientación para el diseño de los planes de estudios, así como para los procesos de evaluación y acreditación a los que se someten las escuelas formadoras. Son nueve los estándares, los cuales se enlistan a continuación:

- Estándares sobre el propósito fundamental o la declaración de misión de la escuela

- Estándares relativos a los objetivos y resultados del plan de estudios o programa de formación

- Estándares respecto del currículo del plan de estudios o programa de formación, incluyendo la formación en el terreno

- Estándares en relación con los elementos troncales o nucleares del currículo

- Estándares respecto del profesorado profesional

- Estándares respecto a estudiantes de trabajo social

- Estándares respecto a la estructura, administración, gobierno y recursos

- Estándares sobre diversidad cultural y étnica e inclusión de género

Estándares respecto a los valores y códigos éticos de conducta de la profesión del trabajo social.

Las escuelas formadoras de profesionales del Trabajo Social del mundo consideran estos estándares globales al momento de reestructurar sus planes de estudio. En el caso de México, un gran número de escuelas se encuentran en un proceso de reestructuración de sus planes de estudios a partir de profundas reflexiones y análisis sobre el perfil profesional del licenciado en Trabajo Social que responda a las realidades y desafíos actuales que se viven a nivel local, regional, nacional e internacional, así como en materia de formación y ejercicio profesional respecto a los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios, el tipo de intervención profesional que se está realizando en los diferentes escenarios tradicionales y emergentes, entre otras.

En el caso de la Universidad de Guadalajara, el plan de estudios vigente opera desde el año 2004, lo que deja entrever la necesidad de actualización y reflexión en relación al profesionista que egresa, y de manera substancial, al alcance que busca con la intervención profesional; ésta situación motivó la realización de un ejercicio propositivo a partir del diálogo con las diferentes escuelas formadoras de profesionales del Trabajo Social en México, a fin de analizar los planes de estudios que operan a lo largo del país, en el afán de revisar aspectos teórico-metodológicos-operativos en la formación, además de discutir incisivamente en el perfil de egreso de la licenciatura que responda a los retos complejos de la sociedad actual.

## Metodología

El Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, convocó en el mes de abril de 2017 a directivos de escuelas formadoras de todo el país a la primera Reunión Nacional sobre planes de estudio de la Licenciatura en Trabajo Social. Al evento acudieron 27 Universidades con el propósito de reflexionar el perfil de ingreso y egreso, las áreas de formación, las competencias a desarrollar, conocimientos, actitudes, así como los retos y desafíos profesionales en la sociedad actual.

Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a treinta y cuatro directivos (dado que la carrera en algunas universidades cuenta con varias sedes) con el objetivo de reflexionar sobre la formación profesional. Las dimensiones que se exploraron fueron las siguientes:

1. Áreas de formación
2. Competencias que consideran debe desarrollar el estudiante de Trabajo Social en la actualidad
3. Retos y desafíos para el trabajo social en el siglo XXI

Estas dimensiones se construyeron a partir de la concepción del Trabajo Social contemporáneo, donde es indispensable re-pensar el trabajo social, el ser y hacer desde la formación, los espacios de intervención, las competencias que deben desarrollar los estudiantes en su trayectoria académica y los desafíos que enfrentan en el ejercicio profesional. El instrumento se aplicó al término de la reunión, una vez generado el diálogo en relación a los planes de estudio vigentes en las diferentes universidades del país.

## Resultados

El ejercicio profesional se soporta con los referentes formativos que sin lugar a duda le permiten al trabajador social desempeñarse en los espacios laborales. Los resultados que obtuvimos en la primera dimensión “áreas de formación que integran el programa educativo” muestran similitudes en la base que soporta la disciplina tanto teórica como metodológicamente, destacando tres grandes bloques:

- *Disciplinar*: formación teórica-disciplinar, comunitaria, Trabajo Social autónomo,

modelos de intervención, teoría y metodología de Trabajo Social, Trabajo Social en salud, Trabajo Social en educación, Trabajo Social empresarial y Trabajo Social jurídico, asistencia social, prácticas profesionales o terminales, investigación en Trabajo Social.

- *Humanidades*: impartición de justicia, derechos humanos, mediación, necesidades sociales y políticas sociales; medio ambiente, gerontología, recreación, tiempo libre, género, comunicación.

- *Administración*: recursos humanos, administración, política.

La segunda dimensión que se exploró fue la relativa a las competencias profesionales que deben poseer los trabajadores sociales. Los directivos señalaron que las principales competencias son aquellas relacionadas con el dominio de una segunda lengua (preferentemente el inglés), además de ser competentes en realizar investigaciones para el conocimiento de la realidad social, elaborar diagnósticos, planes y proyectos de intervención, así como capacidad para analizar e intervenir en la realidad social, sistematizar su experiencia profesional. Destacaron que deben ser hábiles para comunicarse eficazmente de manera oral y escrita con un pensamiento crítico, en ejercer liderazgo, en el manejo de las tecnologías de la información (tic's). Respecto a los valores y actitudes destacaron que deben poseer y mostrar principios éticos, valores como el compromiso, la responsabilidad, el compromiso ciudadano, la tolerancia, el trabajo colaborativo y el respeto.

La tercera dimensión que exploramos y que resultó realmente enriquecedora fue la aportación que hicieron los directivos en relación a los retos y desafíos en la formación del Trabajo Social en el siglo XXI a fin de enfrentar la diversidad de problemáticas de la sociedad actual. Destacaron la importancia de desarrollar teorías específicas para el Trabajo Social, así como vincular los procesos formativos y el ejercicio profesional que permitan posicionarnos como disciplina a nivel nacional e internacional. Señalaron la importancia de la inter y transdisciplina a través de profundos diálogos científicos con otras ciencias como la sociología, antropología y la lingüística. Otro reto que destacaron fue el fortalecimiento del gremio, así como la intervención en temas instalados en la agenda global tales como medio ambiente y sustentabilidad, envejecimiento, pueblos indígenas. Consideran necesario abordar problemáticas emergentes como la migración, la violencia social, la violencia de género, la mediación y resolución de conflictos, emprendimiento, ciudadanía, tanatología, juventud, apertura a la diversidad y familias.

Al indagar con directivos de las universidades del país en relación a las características de las prácticas formativas en Trabajo Social vistas desde su propio plan de estudios vigente, señalan que los estudiantes incursionan en prácticas institucionales y comunitarias durante cuatro y cinco semestres a partir de la contextualización en escenarios reales, para reflexionar sobre problemáticas sociales específicas, además de proponer y ejecutar proyectos de intervención.

Igualmente afirman que, en estos espacios, los estudiantes son acompañados por docentes que orientan, supervisan y fomentan la vinculación teórico-práctica. Incursionan de manera incipiente en ámbitos emergentes de la profesión. Visualizan un desempeño profesional operativo-instrumental, caracterizan las prácticas como tradicionales, lejanas aún de ser críticas o transformadoras.

Aunado a lo anterior, se visualiza la posibilidad de intervención en espacios más allá del Trabajo Social institucionalizado, es decir, generar sinergias para que los nuevos egresados incursionen a partir de propuestas innovadoras y creativas en espacios diversos, con acciones de promoción social, organización comunitaria y la autogestión individual y colectiva. Lo que representa un reto impostergable en la búsqueda del reconocimiento social de la profesión desde la reflexión al interior de la misma.

Aprueban la iniciativa del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara para reunir a las instancias formadoras del país y manifiestan la necesidad de

continuar con estos ejercicios desde el interior del Trabajo Social, que lleven no solo a la reflexión en el aspecto formativo, sino a dimensionar los alcances y reconocimiento social de la profesión.

## Discusión

A partir de los resultados presentados, podemos señalar que los directivos que respondieron el cuestionario consideran en primer lugar pertinente que los planes de estudio se actualicen acorde a las necesidades actuales, por lo que resulta necesario trabajar en la construcción de un perfil de egreso armonizado a nivel nacional. Segundo, la formación profesional que ofrecen las diferentes escuelas formadoras de trabajadores sociales de México deben ser actualizadas acorde a dicho perfil profesional, a fin de promover un trabajador social crítico de la realidad social, con responsabilidad social y moral, con compromiso con los individuos y la sociedad.

Al respecto Castro (2013), afirma que la profesión parte con la discusión responsable del objeto de estudio como disciplina de lo social, reflexionando su enfoque del conocimiento y explicando los problemas sociales y su influencia en las dinámicas de quienes la ejercen en sus diferentes ámbitos de actuación (estos ámbitos de intervención se reconocen en lo público y lo privado desde lo individual y colectivo).

Por su parte Castañeda (2012, p.130), sostiene que las principales funciones del profesional en Trabajo Social se encuentran en la calificación socioeconómica, la orientación y educación social, la entrega de beneficios y servicios derivados de políticas sociales, sean estas del Estado o de los servicios de asistencia social del sector privado; “así adquiere sentido el rol profesional de articulador entre necesidades y problemas de los sujetos y los recursos conformados por los beneficios y servicios de las políticas sociales”.

Así el Trabajo Social en la actualidad se sostiene profesionalmente con acciones que identifican, describen y diagnostican problemas y necesidades sociales de los individuos y colectivos más desfavorecidos; representa un reto para las instancias formadoras armonizar conocimientos, habilidades, actitudes y compromiso ético. El trabajador social está capacitado para interpretar desde una perspectiva integral las problemáticas sociales y generar propuestas de intervención cuyo fin puede ser la solución solo inmediata o bien el desarrollo social.

Evangelista (2009) señala que para hablar del Trabajo Social como una construcción disciplinar y profesional de la modernidad, es indispensable abordar el estudio de esta categoría de análisis, por eso la modernidad es entendida como una mentalidad y una cosmovisión, es decir, se traduce en una forma general de ver, entender, razonar y actuar sobre el entorno mundial, regional, local, cotidiano y personal. La modernidad engloba las maneras que le permiten al ser humano definir e intervenir en el cosmos natural, así como las mentalidades, racionalidades y subjetividades para actuar en el cosmos social.

Al respecto Castañeda (2012), afirma que las dimensiones de intervención se constituyen a su vez en los procesos y procedimientos de trabajo formalizados en contenido y secuencia, los que pueden modificarse de acuerdo a las complejidades, imprevistos y contingencias que los sujetos presentan en su situación social. Por lo anterior, se asume el concepto de "contemporáneo" como aquello que tiene relación con la parte de la historia y de la vida cotidiana de nuestras sociedades que nos tocó vivir, conocer, desarrollar, criticar. Lo contemporáneo es aquello en que lo que podemos intervenir, los procesos que podemos entender y las relaciones sociales que podemos construir. Cuando hablamos de Trabajo Social contemporáneo debemos visualizar el que forma parte de nuestra historia y de nuestra vida cotidiana, formativa o profesional (Evangelista, 2011).

Brain y Ornelas (2013) argumentan que el Trabajo Social contemporáneo se caracteriza por la coexistencia de las tres visiones: la tradicional, la reconceptualizada y la contemporánea, que tienen influencia tanto en la formación académica como en el ejercicio profesional, eso sí,



en dimensiones y con alcances diferenciados.

Para Martínez y Flores (2002), el Trabajo Social contemporáneo debe ser consecuente con los principios éticos-políticos e ideológicos que lo constituyen. Desde su compromiso social debe ser capaz de dar respuesta a estas demandas y, a partir de su abordaje técnico-operativo, ser capaz de constituir campos nuevos de acción e investigación para contar con la posibilidad de teorizar la realidad desde el punto de vista del actor-sujeto y desde la cultura de las minorías que conocen sus necesidades y deseos de ser incluidos.

El Trabajo Social contemporáneo debe ser concebido como un saber con distintas vertientes en las que el interés es dar énfasis al espacio técnico profesional y ético-político que sustente la práctica social alternativa con los nuevos sujetos y minorías (Martínez y Flores *et al.*, 2002), debe desarrollarse a partir de una construcción metodológica íntegra, entendida como unidad articulada, total y de forma complementaria responder a la idea de completitud entre uno y los *otros* y, con ello, debe eliminar toda linealidad impregnada en el Trabajo Social tradicional.

Es decir, pensar y concebir al sujeto en unidad–convergente en sus distintas dimensiones: hombre, grupo, dentro de un espacio relacional, comunitario o regional, religándose dentro de un proceso de conocimiento con el principio del bucle (Morín, 2000). Debe visualizar al hombre como un todo inmerso en su grupo-comunidad, en su región, recuperando la comunidad, entendida como una relación cosmogónica, que se construye en determinadas culturas de México y la región, para dar sentido y significado a la idea de cuerpo y de mundo que les son propios de su identidad y que los trabajadores sociales, desde su propia especificidad, deben conocer para poder comprender su campo de conocimiento, referido al sujeto social de cualquier sector y cultura.

Debemos insistir desde la especificidad disciplinar, en constituirnos como núcleo académico para enfrentar los retos formativos en la confección de estrategias de intervención que respondan e incidan en los contextos socio-políticos para lograr un desarrollo sustancial de la profesión, jugar un papel significativo en el estatus de Trabajo Social en relación con otras profesiones y los mercados laborales, incorporando al currículum nuevos ámbitos especializados de intervención.

## Reflexiones finales

En la práctica académica vemos cómo la profesión de trabajo social integra la investigación a la disciplina, realizando prácticas e intentando comprender los diversos entornos sociales en donde se realizan dichas prácticas cotidianas de la profesión. Esto responde al interés de involucrar al trabajador social en acciones reflexivas que respondan a los vertiginosos cambios de la sociedad contemporánea, que posibiliten nuevos enfoques y epistemes para entender, explicar y por ende generar nuevas prácticas que encaminen a la profesión en la construcción del objeto de intervención, a nuevos horizontes laborales y el reconocimiento social de la misma.

Si hablamos de un trabajo social contemporáneo es necesaria la reflexión en torno a la intervención y los escenarios de la misma; estos se han conformado en procesos como la globalización, la interculturalidad y la modernización, reconfigurando no solo lo social sino las contradicciones entre tradición- modernidad, monocultura-intercultural, reproducción-cambio, desde una sociedad cambiante que se manifiesta en los imaginarios colectivos expresados en el ejercicio profesional. Identificamos la coexistencia de las tres configuraciones señaladas por Brain y Ornelas (2013) en los diversos planes de estudio, con mayor presencia de la tradicional, no obstante, una aspiración de los directivos en transitar a la configuración contemporánea.

Los desafíos que enfrenta la profesión, develan un análisis permanente desde el punto de vista epistemológico-teórico-conceptual-metodológico y ético político que permita asumir

posturas de intervención en los complejos espacios y circunstancias sociales. Este análisis lo debemos continuar primeramente haciendo un frente común nacional y debatiendo internacionalmente sobre la formación académica que nos compete.

Nuestro compromiso va más allá de la formación académica y del aprendizaje práctico, es necesario orientarlo al ser y deber ser de la profesión, debemos impulsar y contribuir a la configuración e identidad profesional de Trabajo Social desde el momento histórico que nos toca vivir.

## Referencias

Arteaga, B. (2008). *Tópicos del Trabajo Social y las Políticas Públicas*. México D.F: Editorial UNAM.

Brain, L. y Ornelas, A. (2011). Formación de Trabajadores Sociales: Las encrucijadas. En C. Aguayo Cuevas, y L.H. Franco Gaviria, *Diálogos Interdisciplinarios para la Reconstrucción Social de Saberes Profesionales: Pensando y Actuando en América Latina* (p.566) Chile: Universidad Andrés Bello.

----- (2013). *Trabajo Social Contemporáneo*. Cuaderno teórico-metodológico. Serie: formación y ejercicio profesional de los Trabajadores Sociales. México: Editorial UNAM-ENTS.

Castañeda, M. (2012). *Profesionalidad del trabajo Social Chileno. Tradición y transformación*. Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

Castro, S. (2013). *La construcción del problema en trabajo social*. Reflexiones entorno a la comprensión y singularidad de la dimensión “familia”. Revista de debate público. Reflexión de trabajo social. Año 3, núm. 6. Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cifuentes, G. (2001). *Intervención de Trabajo Social*. Avances y perspectivas 1995–2000. Bogotá, Colombia. Universidad de la Salle.

Evangelista, E. (2009). *Teoría de Trabajo Social*. Revista de trabajo social No. 20. México. UNAM-ENTS p. 11.

Evangelista, E. (2011). *Aproximaciones al Trabajo Social Contemporáneo*. México: Red de Investigaciones y Estudios Avanzados en Trabajo Social, A.C. Martínez, G. y Flores, C. (2002). *Pensar un nuevo paradigma en Trabajo Social*. Serie de Cuadernos de Trabajo Social Alternativo, n. 15. México: Libro Editorial. Autoras.

Fernández Riquelme, Sergio; (2008). Identidad y formación en el trabajo social: desafíos corporativos del prácticum para la docencia y el ejercicio profesional. *Portularia*, VIII Sin mes, 153-164.

Flores Cisneros, Carmen y Martínez León, Gudelila, (2006), Hacia una concepción del Trabajo Social contemporáneo en México. Su condición profesional, *Katálisis*, V. 9, N. 2, Florianópolis, p.249-259.

García, S. (1998). *Especificidad y rol en Trabajo Social*. Currículum-saber-formación. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lumen Humanitas.

Mendoza, R. (2012). *Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales*. México: Asociación de Trabajadores Sociales Mexicanos. A.C.

Morín, E. (2000). *El paradigma perdido*. Ensayo de bioantropología. 6. ed. Barcelona: Cairos.

Netto, J. (1997). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Sao Paulo. Brasil. Cortez Editora.

Talizina, N. (1998). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso. Biblioteca de psicología Soviética. www.Ifsw.org 2014

Vega, G. (1998). *Identidad y formación profesional*. En línea [http://antares.udea.edu.co/csvirtual/tsocial/\\_cursos.htm](http://antares.udea.edu.co/csvirtual/tsocial/_cursos.htm)

# NIVELES DE DOMINIO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE PREGRADO. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Cuauhtémoc Banderas Martínez<sup>71</sup>  
Gabino Cárdenas Olivares<sup>72</sup>

## Introducción

Si se revisan los planes de estudio para la formación profesional, se encontrará que la mayoría de ellos, incluye un eje curricular metodológico tanto disciplinar como para la investigación, principalmente si la institución educativa está inscrita en padrones de excelencia académica. El interés por indagar qué tanto se forma en competencias investigativas a los estudiantes, lleva al cuestionamiento por los niveles de dominio que se pueden lograr en los estudios de pregrado, así como preguntarse sobre los productos de investigación realizados que pueden dar cuenta del nivel de dominio de ese tipo de competencias en los estudiantes.

El presente trabajo es apenas una muestra de un estudio más amplio que sus autores están realizando sobre el nivel de dominio de competencias investigativas que han logrado los estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas, de la Universidad de Guadalajara, una vez que han egresado y que han realizado un trabajo de investigación o tesis. El plan de estudios de la licenciatura incluye un eje metodológico para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, lo cual supone que ellos las desarrollan en el transcurso de su formación universitaria y que demuestran en un trabajo de tesis para obtener el grado académico profesional<sup>73</sup>.

Cabe señalar que la elaboración de tesis es solamente una modalidad de opción de titulación, por lo que no todos los egresados que han obtenido el grado lo han hecho mediante la realización de un trabajo de investigación o tesis, por lo que este estudio es demostrativo, aunque también limitativo, del universo seleccionado; sin embargo se observan resultados promedio que ofrecen un panorama que permite ver el fenómeno de manera general, en cuanto que abarca todas las competencias de cada componente de una investigación.

La promoción de habilidades de orden superior, tales como la autorregulación metacognitiva y la creatividad, son también fundamentales en un mundo en constante cambio, donde cada día, el individuo hace uso de una gran cantidad de información, lo cual demanda competencias relacionadas con la selección de información y de procesamiento y la utilización de estrategias metacognitivas con las que pueda resolver problemas. Así, aparece una nueva formulación en el proceso enseñanza-aprendizaje que alcanza su más definida expresión en la denominada educación basada en normas de competencia, cuyo propósito va más allá de proporcionar educación general a los estudiantes.

---

<sup>71</sup> Profesor en el Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Maestro en Enseñanza de la lengua y la literatura, por la Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: [cbanderas2003@hotmail.com](mailto:cbanderas2003@hotmail.com)

<sup>72</sup> Profesor en el Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Doctorado en Educación, por la Universidad Lasalle (México). Correo electrónico: [gabinocardenas@gmail.com](mailto:gabinocardenas@gmail.com)

<sup>73</sup> Agradecemos la colaboración de Sandra Liera Bernal y Moisés Villa Ramírez, estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara y auxiliares en esta investigación, por su trabajo en la búsqueda y síntesis de las tesis seleccionadas, así como en el vaciado de datos que sirvió de base para las tablas y las gráficas que aquí se han presentado. También agradecemos a nuestra compañera docente María Estela Martínez Castro, quien participó en el diseño inicial del proyecto de investigación del cual se exponen estos avances.

En este entorno han surgido propuestas para utilizar el enfoque educativo por competencias, considerado como un modelo que permitiría a las instituciones educativas proporcionar una mejor preparación a los estudiantes y ponerlos en condiciones para afrontar los retos de los entornos actuales. La formación de competencias investigativas cubre un eje curricular fundamental de la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas para identificar problemas socioculturales e intervenir en su solución mediante la gestión y/o la investigación.

#### Formación o enfoque educativo basado en competencias

De manera paulatina la formación basada en competencias se ha venido convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestra en los siguientes hechos: a) contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias por parte de investigadores de diferentes países; b) el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales tales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), EURYDICE (Red Europea de Información sobre Educación) de la CEE (Comunidad Económica Europea), el CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional) de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), etcétera; c) la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la educación superior desde el Congreso Mundial de Educación Superior; d) los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias, tal como está sucediendo en Colombia, México, Chile y Argentina y e) actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias, tales como el Proyecto Tuning de la Unión Europea, el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica. Todo esto hace que sea esencial el estudio riguroso de las competencias y su consideración por parte de las diversas instituciones educativas y universidades (Tobón, 2007).

En las universidades, la formación de competencias ha permitido la incorporación de un modelo de diseño de los estudios diferente al tradicional, consistente en no sólo enseñar conceptos sino en aplicarlos a situaciones prácticas. Asimismo, ha favorecido que se incluya en todos los estudios, las llamadas competencias clave, como ha sucedido en los currículos de la educación obligatoria en la mayoría de los países europeos (Núñez, 2016).

Entre las finalidades de la institución universitaria destacan, además de proporcionar una preparación técnica y profesional adecuada, contribuir a la formación de personas maduras, reflexivas y críticas, y despertar en el alumno universitario el interés por cuestiones también cívicas (Llano, 2003). Se podría decir que esto supone dos aspectos: uno crítico y otro participativo. De ahí que la universidad no puede conformarse con ser una mera transmisora de saberes, sino que también ha de reconocerse como colaboradora en la educación de futuros profesionales y de futuros ciudadanos para responder, por una parte, a los cambios estructurales que está teniendo la educación a nivel internacional y, por otra –la más importante- a la posibilidad de innovar las prácticas en los contextos particulares de actuación (Navío, 2005). La formación de competencias no tiene por qué ser acrítica; por lo contrario, ha de partir de un cuestionamiento crítico de la realidad para indagar y responder a ella de manera compleja en la solución del problema planteado.

Si se opta por las competencias en los currículos de formación profesional, se asume necesariamente la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas facilitando las transferencias y el aprendizaje permanente (Montero, 2009), así como del grado de eficiencia de la aplicación

de las competencias en situaciones reales en la evaluación de los estudiantes. (Zabala y Arnau, 2008). Así, la enseñanza basada en el desarrollo de competencias supone criterios de evaluación acordes con aprendizajes aplicados, que son las rúbricas que explicitan criterios de desempeño o niveles de dominio sobre ellos.

En México, la formación de competencias investigativas en pregrado se ha incrementado notablemente a partir de 2007, debido a la necesidad de formación profesional en la generación del conocimiento y a su vinculación con las demandas de la sociedad. El desarrollo de la investigación ha propiciado tanto la solidez de las estructuras universitarias para cumplir con esa función sustantiva de la universidad como el repunte de la misma investigación desde la formación profesional de pregrado. Esto porque la universidad no puede entenderse sin la investigación y ésta es una función clave del profesorado en cuanto sector académico y, en consecuencia, de los estudiantes en cuanto formandos profesionales.

Benavides Lara (2017) sostiene que entre los años 2007 y 2013, el número de docentes que laboraban en las 45 principales universidades del país aumentó un 14.9%, en tanto que el de los investigadores en las mismas universidades se incrementó en un 40.2%. El mismo autor, con base en Cummings y Cheol (2014), da cuenta de que el interés de los profesores universitarios por la investigación es mayor que su interés por la enseñanza, fenómeno que también ocurre en universidades de Brasil, China, Sudáfrica y Malasia. Estos datos muestran que, si el interés por la investigación está aumentando en los profesores, la transmisión de este interés hacia los estudiantes impactará las actividades investigativas en la formación universitaria de pregrado.

En la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara, se enseña a los estudiantes a investigar en las áreas disciplinarias de su competencia: la lengua española y la literatura. Así lo establece el perfil de egreso del plan de estudios de la licenciatura, cuyos egresados, además de otras competencias, deberán contar con un “acervo intelectual de herramientas teórico-metodológicas para realizar investigación lingüística y literaria en el ámbito de las diferentes manifestaciones de la lengua española”. Así, los egresados de este programa debieron haber cursado una serie de asignaturas o unidades de aprendizaje que los habrían hecho competentes para la investigación en el pregrado. Dichos cursos y otros afines están insertos en el área de metodología de la licenciatura, como los cursos de Técnicas de investigación lingüística (clave LT194), Seminario de titulación en letras hispánicas (clave LT214), Técnicas de investigación documental (clave LT215) y Metodología de la investigación literaria (clave LT256).

Los planes de estudio expresan el ideal de la formación profesional de un programa, por lo que la didáctica del profesorado habrá de acercarse a cubrirlo en las aulas y en las actividades extraáulicas. Sánchez Puentes (2014:11) sostiene que “enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada”. Se puede considerar que en la formación de competencias investigativas se conjuga el oficio del investigador y su función pedagógica. La investigación se enseña y se aprende realizándola. Guadarrama González (2014) refiere que “es lamentable que en ocasiones algunos profesores de metodología de la investigación científica no han sido ellos personalmente ejecutores de algún proyecto de investigación, o no hayan elaborado o sustentado alguna tesis de maestría o doctorado” (pag. 25). En este sentido, es presumible que sólo puede enseñar a investigar quien investiga, sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje no es lineal, porque entran en juego tanto las competencias pedagógicas de quien enseña como las habilidades de quien aprende. Qué tan bien se enseñe y se aprenda a investigar encierra una complejidad mayor. También existe el autoaprendizaje.

Se entiende que la enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos y dialécticos. Dialécticos en sí mismos. Complejos respecto del conjunto de factores que lo impactan simultáneamente, “por lo mismo, no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos, sino sólo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se

ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta” (Rojas Soriano, 2001: 93). No existen procesos lineales en la formación de competencias investigativas ni recetas que se apliquen para garantizar al cien por ciento, el desarrollo de las mismas en los aprendices. Lo mismo ocurre en cualquiera de los tipos de aprendizaje: procesos dialécticos y complejos en los que lo más natural es que se avance y se retroceda, se replanteen posturas y se generen dudas, se asuman certezas y se desmoronen enseguida como necesidad de generación del conocimiento.

Toda investigación tiene fundamentos epistemológicos y componentes que la constituyen, sus cuestionamientos sobre la realidad, alcances, objetivos e hipótesis, sus métodos de observación, la validación y confiabilidad de los instrumentos para obtener la información, sus propios análisis e interpretaciones, sus heurísticas y sus explicaciones. No existen dos investigaciones idénticas. Los estudiantes lo deben saber. “La acción educativa es un proceso vivencial en un recorrido cíclico, a manera de espiral, que abarca las dimensiones referidas a lugares, objetos, actores y actividades. Esto es, qué hacen las personas, con qué y donde”, apuntan Muñoz Giraldo, Quintero Corzo y Múnevar Molina (2014:17). Los profesores han de propiciar en sus alumnos la seguridad de la incertidumbre, el camino heurístico e incierto de la investigación, la exigencia del rigor científico y el disfrute del trabajo investigativo.

Es cierto que puede enseñarse y aprender a investigar en el aula, pero puede resultar mejor para este propósito desarrollar competencias investigativas investigando, sea como responsable de un proyecto o como asistente de investigación o bien, dirigiendo una tesis de grado y aprender siendo dirigido. De esta manera, las tesis de grado -en cuanto productos de una investigación que se presume cumplen con el rigor metodológico- pueden servir como referente de análisis y verificación del desarrollo de dominio de competencias investigativas.

## Método

El estudio cuyo avance es expuesto en estas páginas es de tipo transversal con alcance exploratorio y descriptivo. No se centra en cómo los profesores enseñan a investigar o cómo forman competencias investigativas, sino en el nivel de dominio de competencias investigativas como resultado de la enseñanza y el aprendizaje. El problema del nivel de dominio se estudió mediante el análisis de una muestra de veinte tesis de grado, seleccionadas aleatoriamente. Estas tesis fueron defendidas para la obtención del grado en el período comprendido entre los años 2012 a 2016 en la licenciatura en Letras Hispánicas.

El instrumento utilizado para la evaluación del nivel de dominio de las competencias en las tesis fue una rúbrica elaborada por el Profr. Julio E. Rodríguez Torres y la Profra. Nadia Cordero (2011), de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras; la misma fue adaptada por Gabino Cárdenas Olivares para este estudio. Se aplicó la rúbrica a cada aspecto del contenido de la tesis que expresa la competencia a evaluar y se asignó el valor correspondiente. Se vació el dato en la tabla general, se agruparon los valores asignados a las demás tesis y se reportó el resultado en porcentaje de dominio por cada competencia.

En el apartado de análisis se incluyen las tablas correspondientes a cada competencia, la descripción de cada nivel de dominio en orden avanzado, satisfactorio, suficiente y deficiente, además del porcentaje total de las veinte tesis para cada nivel de dominio de la competencia.

## Resultados

El esquema que utilizamos en este estudio para la evaluación de las competencias investigativas sigue el mismo de la rúbrica aplicada, con ocho componentes y 32 competencias:

Componente I. Planteamiento y justificación. Competencias: 1. Planteamiento del problema, 2. Objetivos o propósitos, 3. Justificación del estudio, 4. Preguntas, 5. Hipótesis, 6. Variables del estudio, y 7. Aportes del estudio a la disciplina científica.

Componente II. Revisión de la literatura. Competencias: 8. Relación con el tema de investigación, 9. Extensión, 10. Variedad de las fuentes, y 11. Calidad de las fuentes.

Componente III. Marco conceptual teórico. Competencias: 12. Claridad conceptual, y 13. Claridad de la perspectiva teórica.

Componente IV. Metodología. Competencias: 14: Diseño de la investigación, 15. Selección de la muestra, 16. Instrumentos para la recolección de datos, 17. Anonimato y confidencialidad, 18. Explicación de riesgos y beneficios, 19. Proceso de recolección de datos, 20. Instrucciones, y 21. Protocolo de protección de los participantes. Nota: 17, 18, 20 y 21 aplican sólo para la investigación con personas directamente participantes en la investigación.

Componente V. Análisis de datos. Competencias: 22. Codificación, 23. Análisis, y 24. Resultados.

Componente VI. Conclusiones. Competencias: 25. Contestan las preguntas de investigación, 26. Se derivan del análisis, y 27. Incorporan la teoría.

Componente VII. Recomendaciones. Competencias: 28. Se derivan de las conclusiones, y 29. Proyectan estudios futuros.

Componente VIII. Coherencia con el manual de estilo. Competencias: 30. Redacción, 31. Referencias, y 32. Bibliografía.

A continuación, se presentan las tablas de las rúbricas con los promedios de porcentaje en el nivel de dominio de cada competencia. En el texto el número de competencia irá precedido por la letra c:

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
1. Planteamiento del problema	Plantea el problema con claridad. El mismo es muy relevante.	Se plantea el problema. Es relevante.	Se plantea el problema, pero es poco relevante.	El problema no es claro. Por lo mismo, no es relevante.
Porcentaje	50%	40%	5%	5%

Mercado (2007) sostiene que el planteamiento del problema es de principal importancia porque orienta toda la investigación. En la tabla (c.1) puede apreciarse que la mayoría de los estudiantes alcanzan dominios satisfactorios (40%) y avanzado (50%). Sin embargo, es necesario atender esta competencia para lograr que ningún estudiante esté en los niveles inferiores de suficiencia y deficiencia, que alcanzan el 10%.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
2. Objetivos o propósitos	Los objetivos, general y específicos de la investigación, son claros y están interrelacionados.	Los objetivos, general y específicos de la investigación, son claros. Unos se interrelacionan y otros no.	Los objetivos, general y específicos de la investigación, son poco claros y están interrelacionados.	Los objetivos, general y específicos de la investigación, no son claros y no están interrelacionados.
Porcentaje	60%	35%	5%	0%

La claridad en los objetivos de la investigación evidencia que existe un dominio alto, ya que las tesis alcanzan 95% sumados los niveles avanzado y satisfactorio. Sólo el 5% es suficiente y no existe deficiencia. Sin embargo, se ve necesario prestar atención a la interrelación de los objetivos específicos con el general cuando son planteados.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
3. Justificación del estudio o significado teórico-práctico	Se sustenta con evidencia altamente relevante la justificación o su significado teórico-práctico.	La justificación no está claramente sustentada. La evidencia de su significado teórico - práctico es satisfactoriamente relevante.	Presenta confusión en la justificación en términos de su significado teórico-práctico y la evidencia que presenta es poco relevante.	La justificación no está sustentada y su significado teórico-práctico no tiene evidencia relevante.
Porcentaje	50%	25%	10%	15%

Justificar una investigación requiere claridad del investigador acerca de los beneficios que ella genera y los aportes que hace a la disciplina del ámbito del conocimiento que trata, así como dar cuenta del porqué es significativo el trabajo (Smelkes y Elizondo, 2010). En las tesis se encontraron niveles de dominio suficiente (10%) y deficiente (15%) con un total del 25%; avanzado con 50% y 25% de satisfactorio, lo cual manifiesta que en las tesis hay poco sustento de la justificación.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
4. Preguntas de investigación	Las preguntas están planteadas de manera clara y se relacionan con el problema.	Las preguntas se relacionan con el problema.	Las preguntas necesitan mejorarse para relacionarse con el problema.	Las preguntas causan confusión y no se relacionan con el problema.
Porcentaje	50%	30%	5%	15%

Tanto el planteamiento del problema como la selección del tema pueden hacerse mediante la elaboración de preguntas sobre las cuales se quiere obtener respuestas fácticas o teóricas, de ahí que el problema pueda presentarse en partes y elaborar preguntas para cada una de ellas (Caballero, 2014). El análisis de las tesis encontró que en al menos el 50% las preguntas requieren de claridad y relación con el problema planteado.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
5. Hipótesis	Las hipótesis son claras, se relacionan con el problema y responden claramente a las preguntas de investigación.	Las hipótesis se relacionan de manera satisfactoria con el problema y responden parcialmente a las preguntas de investigación.	Las hipótesis necesitan mejorarse para relacionarse con el problema y responder a las preguntas de investigación.	Las hipótesis son confusas, no se relacionan con el problema y no responden a las preguntas de investigación.
Porcentaje	60%	25%	10%	5%

No todas las investigaciones tienen hipótesis, el alcance de la misma es el parámetro de su necesidad, "Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente y deben formularse a manera de proposiciones. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014:104). Las hipótesis, también denominadas "supuestos", constituyen el eje integrador de todos los componentes de la investigación. La competencia para redactar y "demostrar" una hipótesis (c.5) conlleva esa vinculación, principalmente con el problema y las preguntas. Se observa que en el 40% de las tesis hace falta este aspecto.



Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
6. Variables del estudio	Se identifican todas las variables del estudio. Las variables fueron definidas conceptual y operacionalmente.	Algunas variables fueron definidas conceptual y operacionalmente.	Las variables no fueron definidas ni conceptual, ni operacionalmente.	No se identifican las variables y no existe su definición conceptual y operacional
Porcentaje	65%	25%	5%	5%

Se presume que los estudiantes de letras, por su formación profesional, tienen claridad conceptual. Así es y lo demuestran en las tesis; no tienen mayor problema en esta competencia (c.6). Pero hay un 10% que sí muestra dificultad, por lo menos en la tesis.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
7. Aportes del estudio a la disciplina científica	Contribuye de forma amplia al conocimiento de la disciplina.	Contribuye al conocimiento de la disciplina.	Su contribución al conocimiento de la disciplina es limitada.	Contribuye muy poco al conocimiento de la disciplina.
Porcentaje	40%	50%	10%	0%

Uno de los principales fines de la investigación es la generación del conocimiento. Si bien en una tesis de licenciatura no es condición la generación del conocimiento, en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas, las investigaciones de los temas literarios y lingüísticos sí aportan a la disciplina de la lengua y la literatura con dominio de 90% en c.7. Así lo comprueban las tesis analizadas.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
8. Relación con el tema de investigación	La revisión de literatura tiene mucha relación con el problema bajo estudio. Las fuentes son muy actualizadas (últimos 5 años).	La revisión de literatura tiene relación con el problema bajo estudio. Las fuentes están actualizadas (últimos 5 años).	La revisión de literatura tiene una relación limitada con el problema bajo estudio. Las fuentes no están actualizadas.	La revisión de literatura tiene muy poca o ninguna relación con el problema bajo estudio.
Porcentaje	25%	45%	25%	5%

La c.8 de la rúbrica contiene dos variables que quizás convendría separar para análisis futuros. Respecto de la primera variable, cabe señalar que todas las tesis analizadas muestran una revisión de la literatura relacionada con el tema. En la segunda variable, las fuentes están poco actualizadas a cinco años, máximo, de su publicación, en un 30%. A esta variable corresponden los porcentajes obtenidos. Sin embargo y de acuerdo con Oyola, Soto y Quispe (2014:381):

Es innegable que el avance del conocimiento se apoya en investigaciones anteriores, pero la exigencia que todas las referencias bibliográficas tengan esta antigüedad en las publicaciones científicas, especialmente en la elaboración de tesis, es una práctica sin sustento y negativa para quienes desarrollan investigación innovadora o en campos donde las publicaciones son escasas.

En todas las ciencias es indispensable la actualidad de publicación de las fuentes, sin embargo, el mejor criterio de selección es la validez universal de sus hallazgos en la actualidad, aunque sea una fuente publicada hace muchos años.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
9. Extensión	La revisión es extensa y se relaciona con las variables.	La revisión se relaciona con las variables.	La revisión es limitada y se relaciona un poco con algunas variables.	La revisión es superficial y no se relaciona con algunas variables.
Porcentaje	50%	25%	10%	15%

Por otra parte, si bien la literatura revisada debe ser extensa y tener relación con las variables del estudio, se encuentra que en las tesis un 75% de los estudiantes cumple con estas dos condiciones, pero un 25% muestra un dominio suficiente en 10% y deficiente el 15% de c.9. Más que un problema de lectura, indica un problema de método en la revisión.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
10. Variedad de las fuentes	Las fuentes de información son variadas y se utilizan textos importantes de distintos autores reconocidos en el área.	Las fuentes de información son variadas. Se utilizan textos de distintos autores reconocidos en el área.	La variedad de las fuentes de información es limitada. Algunos textos de autores reconocidos en el área no son consultados.	Las fuentes de información son muy pocas. Se utilizan muy pocos textos de autores reconocidos en el área.
Porcentaje	65%	30%	5%	0%

Los resultados del 95% de dominio avanzado y satisfactorio, dan cuenta de que los estudiantes tienen acceso a variedad de fuentes bibliográficas escritas por autores reconocidos en las disciplinas de lengua y literatura. No hay nivel deficiente en esta competencia.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
11. Calidad de las fuentes	El 80% o más de las fuentes de información provienen de textos con autoridad o revistas arbitradas.	Entre 79% y 60% de las fuentes de información provienen de textos con autoridad o revistas arbitradas.	Entre 59% y 40% de las fuentes de información provienen de textos con autoridad o revistas arbitradas.	Menos del 39% de las fuentes de información provienen de textos con autoridad o revistas arbitradas.
Porcentaje	85%	10%	5%	0%

Esta competencia c.11 está vinculada con c.10. Por lo mismo, la calidad de las fuentes que se consignaron en las tesis analizadas muestra un dominio avanzado del 85% y del 10% en satisfactorio. Sólo 5% deficiente. Los estudiantes de Letras Hispánicas pueden identificar la autoridad de los autores y la calidad de las fuentes.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
12. Claridad conceptual y aplicación en la investigación.	Siempre define con claridad los conceptos y los utiliza en la investigación y en el análisis.	La mayoría de las veces define con claridad los conceptos y los utiliza en la investigación y en el análisis.	Las definiciones de los conceptos son pocas y a veces los utiliza en la investigación y en el análisis.	El trabajo tiene pobreza en las definiciones conceptuales que utiliza en la investigación y en el análisis.
Porcentaje	50%	35%	5%	10%

A diferencia de la definición de variables, la de los conceptos tiene un poco de mayor dificultad, ya que la aplicación conceptual requiere conocimiento metodológico, porque aprender una ciencia significa aprender a aplicar métodos de investigación, además del lenguaje o discurso específico de conceptos y conocimientos que emplea (Dieterich, 2011). Si se comparan c.6 y c.12, se verá esta diferencia pequeña, pero significativa en orden a lo que aquí se analiza.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
13. Exposición clara de las perspectivas teóricas utilizadas	Expone con claridad el o los autores y la(s) teoría(s) que le sirve(n) de perspectiva para la interpretación de datos, así como las partes de la teoría que le sirven de sustento.	Expone con claridad dos de las tres partes anteriores	Expone con claridad sólo una de las tres partes anteriores.	Expone de manera confusa o no expone los autores, teorías ni los componentes teóricos que pudiesen sostener su perspectiva.
Porcentaje	45%	45%	5%	5%

Las tesis muestran que el dominio de autores y teorías como base para la interpretación de lo investigado es avanzado y satisfactorio en 45% para cada nivel. Pero hay un 10% que aún tiene dominio de insuficiencia y deficiencia. Si bien hay dificultad para construir el marco teórico y conceptual, una vez que lo han construido, su uso en la investigación no causa dificultad a los estudiantes.

Las competencias que se analizan a continuación corresponden al diseño metodológico, que consiste en la descripción de procedimientos o métodos y técnicas seleccionados para la recopilación de la información y la interpretación de los resultados (Garza Mercado, 2009).

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
14. Diseño de investigación	Se describe de manera detallada el diseño. El diseño es adecuado para contestar las preguntas o hipótesis.	Se describe el diseño parcialmente. El diseño es adecuado para contestar las preguntas o hipótesis.	Se describe el diseño de manera superficial. El diseño es adecuado.	El diseño presentado no cumple con el propósito del estudio.
Porcentaje	45%	45%	10%	0%

Respecto del diseño de la investigación, el 45% del dominio avanzado, el 45% de dominio satisfactorio y el 10% de deficiencia, exponen la dificultad que tienen los estudiantes en la coherencia del diseño en relación con las preguntas de investigación y las hipótesis, así como con el problema que sustenta a ambas.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
15. Claridad metodológica en la selección de la muestra y/o población del estudio.	La población del estudio y la muestra se identifican claramente. El método de muestreo fue descrito con claridad. Los textos de estudio fueron identificados con claridad en autores, escuelas o corrientes, así como el método de su selección.	Se identifica la muestra, pero no la población. Se presenta el método de muestreo. Se identifican los textos de estudio y los autores, mas no las escuelas o corrientes. Se presenta el método de su selección.	Se identifica la muestra, pero no el método de muestreo. Se identifican los textos de estudio, pero no el método de su selección.	No identifica la muestra ni el método de muestreo. No se identifican los textos de estudio y, por tanto, tampoco el método de selección.

Porcentaje	70%	15%	10%	5%
------------	-----	-----	-----	----

Las tesis examinadas revelan un dominio avanzado de claridad metodológica en la selección de la muestra en 70%; sin embargo, con base en el contenido de los indicadores, el 30% aún tiene dificultades para ver la investigación de manera integral y reportarla igualmente integrada.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
16. Instrumentos para recolección de información	Los instrumentos son adecuados para recolectar los datos. Se establecen evidencias contundentes de la validez y la confiabilidad.	Los instrumentos son adecuados para recolectar los datos. Se presentan evidencias de validez y de su confiabilidad.	Los instrumentos son adecuados para recolectar los datos. La evidencia que se presenta de la validez y confiabilidad es limitada.	Presenta instrumentos, pero los mismos no son adecuados para recolectar los datos. No se presenta evidencia de confiabilidad y validez de los instrumentos.
Porcentaje	40%	40%	15%	5%

La *confiabilidad* de un instrumento de recolección de datos consiste en el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes, en tanto que la *validez* consiste en que el instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Hernández y cols, 2014). Aunque en las ciencias humanas y en la literatura poco se enfatizan estas dos características de los instrumentos, las tesis analizadas mostraron 40% de evidencias contundentes y satisfactoria otro 40%. suficiente y deficiente 15% y 5%, respectivamente.

Las competencias 17 a 21 de la rúbrica pertenecen al componente metodológico y aplican para la investigación con personas. De las veinte tesis analizadas sólo seis tienen unidades de análisis a personas y sus resultados aplican para ellas, pero no al universo de la muestra total, por lo que en este espacio se ha omitido el análisis de dichas competencias.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
22. Claridad en el proceso de codificación de datos	Se indica detalladamente cómo se codifican los datos o la información y se explican las escalas de medición (esto último en estudios cuantitativos).	Se indica de manera general cómo se codifican los datos o la información y se explican las escalas de medición (esto último en estudios cuantitativos).	Se indica con deficiencia cómo se codifican los datos o la información y no se explican las escalas de medición (esto último en estudios cuantitativos).	No se indica cómo se codifican los datos o la información y no se explican las escalas de medición (esto último en estudios cuantitativos).
Porcentaje	45%	25%	10%	20%

La c.22 muestra niveles de dominio débiles en relación con la explicación detallada del proceso de codificación de los datos o de la información, lo cual entraña un problema de método o por lo menos de la exposición del proceso, ya que hay un 55% de las tesis que no expusieron detalladamente este procedimiento. 25% lo expuso de manera general, 10% deficiente y 20% simplemente no lo indicó.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
23. Análisis adecuado para responder las preguntas	El análisis es totalmente adecuado para contestar las preguntas de	El análisis es adecuado en su mayoría para contestar las preguntas de	El análisis presenta limitaciones para contestar las preguntas de investigación o	El análisis no contesta las preguntas de investigación ni somete a prueba las hipótesis.

o comprobar la hipótesis	investigación o someter a prueba las hipótesis.	investigación o someter a prueba las hipótesis.	someter a prueba las hipótesis.	
Porcentaje	50%	35%	5%	10%

Los resultados de c.23 indican que hay un dominio avanzado y satisfactorio de elaboración de análisis adecuados para contestar las preguntas de investigación o demostrar hipótesis y dar perspectiva de solución al problema que subyace en la investigación, aunque muestren dificultad para la descripción detallada en el diseño, como en c.14.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
24. Presentación clara de los resultados	La sintaxis o el uso de diagramas o tablas, presenta de manera clara los resultados.	La sintaxis o el uso de diagramas o tablas es adecuada al presentar los resultados.	Se presentan los resultados en sintaxis, diagramas o tablas de forma confusa.	No se presentan los resultados.
Porcentaje	50%	40%	0%	10%

La tabla correspondiente a c.24 muestra datos de cuestionamiento, ya que, si bien el 90% de las tesis presentó de manera clara los resultados de su investigación, el 10% simplemente no los presentó. Cabe preguntarse cómo estas dos tesis pudieron ser aprobadas para su defensa, pero esto no se estudia aquí.

Las conclusiones son parte de la discusión del estudio y constituyen el cierre de la investigación porque, mediante los resultados, unen el problema, los objetivos, las preguntas y las hipótesis. En términos de Smelkes y Elizondo (2010), las conclusiones dependen de los resultados, y para Dieterich (2011) éstas resultan de la comparación entre un enunciado pronóstico (hipótesis) y su realidad empírica. En todo caso, constatan y sintetizan el valor de la investigación.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
25. Conclusiones contestan las preguntas de investigación	Las conclusiones contestan totalmente las preguntas de investigación.	Las conclusiones contestan de manera parcial las preguntas de investigación.	Algunas de las conclusiones contestan las preguntas de investigación.	Las conclusiones no contestan de manera clara las preguntas de investigación.
Porcentaje	50%	35%	5%	10%

Puede verse que las conclusiones mantienen relación con las preguntas de investigación en niveles de dominio avanzado (50%) y satisfactorio (35%). Aún el nivel suficiente tiene esa relación, aunque sea mínima y sólo un 10% carece de ella.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
26. Conclusiones se derivan del análisis de resultados	Las conclusiones se derivan totalmente del análisis de resultados.	Las conclusiones se derivan en su mayoría del análisis de resultados.	Algunas conclusiones se derivan del análisis de resultados.	Las conclusiones no surgen del análisis de resultados.
Porcentaje	75%	10%	5%	10%

Las tesis muestran que los estudiantes han derivado sus conclusiones del análisis de resultados en un 75% de dominio avanzado, lo cual evidencia un dominio alto de c.26. Inclusive los niveles satisfactorio y suficiente muestran esa derivación del análisis de resultados, pero permanece un 10% de tesis cuyas conclusiones no se derivan del análisis.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
27. Incorporación de la literatura teórica en las conclusiones	Se incorpora totalmente la revisión de literatura teórica en las conclusiones.	Se incorpora en su mayoría la revisión de literatura teórica en las conclusiones.	Se incorpora de manera muy limitada la revisión de literatura teórica en las conclusiones.	No se incorpora la revisión de literatura teórica en las conclusiones.
Porcentaje	30%	40%	15%	15%

Parece ser que, en la Licenciatura en Letras Hispánicas, hace falta incorporar la literatura teórica a las conclusiones, ya que las tesis muestran un 30% con dominio avanzado y el 40% en nivel satisfactorio. Un promedio de 30% lo hace de manera limitada o simplemente no lo hace. Incorporar la literatura previa a las conclusiones supone relacionarlas con otros estudios similares o si coinciden o no con ellos y en qué aspectos. Esta competencia da cuenta *a posteriori* de los aportes del estudio a la disciplina.

Las recomendaciones, al igual que las conclusiones, son parte de la discusión del estudio. Aquellas se explicitan para estudios futuros al sugerir nuevas preguntas, muestras, instrumentos, líneas de investigación u otra área que continúe con indagaciones afines. Se indica lo que sigue y lo que debe hacerse (Hernández y cols, 2014).

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
28. Se derivan de las conclusiones	Las recomendaciones sugieren un análisis crítico y profundo derivado de las conclusiones.	Las recomendaciones sugieren un análisis de las implicaciones de las conclusiones.	Las recomendaciones sugieren un análisis superficial de las implicaciones de las conclusiones.	Se percibe muy poco o no se percibe en las recomendaciones un análisis de las implicaciones de las conclusiones.
Porcentaje	20%	25%	15%	40%

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
29. Las recomendaciones proyectan estudios futuros	Las recomendaciones sugieren un nuevo enfoque metodológico para examinar algún aspecto para un futuro estudio.	Las recomendaciones sugieren formas de examinar algún aspecto para un futuro estudio.	Las recomendaciones describen de forma limitada como se pudiese examinar algún aspecto para un futuro estudio.	Las recomendaciones no describen ninguna forma de examinar algún aspecto para un futuro estudio.
Porcentaje	20%	20%	25%	35%

Una comparación de las competencias 28 y 29 en relación con las demás indican dominio bajo. Esto puede entenderse desde la presunción de dos perspectivas: 1. Que la tesis de grado sea quizás el reporte en forma de la primera investigación de los estudiantes y se sientan profesionalmente limitados para emitir recomendaciones; 2. Que la dirección de tesis no haya llevado a la mayoría a desarrollar esta competencia. Así, en ambas perspectivas ésta es un área a atender en la dirección de tesis.

Respecto de los estilos de citación, la Universidad de Guadalajara deja en libertad a los académicos e investigadores para que utilicen las normas que convengan a su investigación, siempre y cuando sean coherentes en toda la investigación con el estilo adoptado, sea MLA, Chicago, APA, Harvard, Vancouver o cualquier otro que requieran.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
30. Redacción coherente con el manual de estilo utilizado	Redacta el trabajo siguiendo las recomendaciones del manual de estilo en lo siguiente: uso de títulos y subtítulos, vocabulario técnico y presentación de datos en tablas, notación estadística, fichas bibliográficas y enumeración en el texto.	Redacta con errores menores el trabajo siguiendo las recomendaciones del manual de estilo en lo siguiente: uso de títulos y subtítulos, vocabulario técnico y presentación de datos en tablas, notación estadística, fichas bibliográficas y enumeración en el texto.	Redacta con muchos errores el trabajo siguiendo las recomendaciones del manual de estilo en lo siguiente: uso de títulos y subtítulos, vocabulario técnico y presentación de datos en tablas, notación estadística, fichas bibliográficas y enumeración en el texto.	Utiliza el manual de estilo inconsistentemente en el escrito, presenta errores en todas las citas y referencias utilizadas o no utiliza el manual de estilo.
Porcentaje	35%	35%	10%	20%

Se encontró que pocos estudiantes alcanzan el nivel avanzado en c.30, porque hay un porcentaje significativo de suficiencia y deficiencia del 25% en la coherencia de redacción con el manual de estilo utilizado.

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
31. Referencias directas e indirectas coherentes con el manual de estilo	Hace referencias directas e indirectas de las fuentes bibliográficas que consultó usando el estilo recomendado en el manual.	Hace referencias directas e indirectas de las fuentes bibliográficas que consultó usando el estilo recomendado en el manual con errores menores en algunas citas referencias utilizadas.	Hace referencias directas e indirectas de las fuentes bibliográficas que consultó usando el estilo recomendado en el manual con muchos errores en algunas citas y referencias utilizadas.	No hace referencias directas e indirectas de las fuentes bibliográficas que consultó usando el estilo el estilo recomendado en el manual.
Porcentaje	55%	30%	5%	10%

Competencia	Avanzado (10)	Satisfactorio (9-8)	Suficiente (7-6)	Deficiente (5)
32. Bibliografía coherente con el manual de estilo	Las referencias que componen la bibliografía están escritas correctamente según el manual de estilo utilizado.	Algunas referencias que componen la bibliografía están escritas con errores menores según el manual de estilo utilizado.	La mitad o más de las referencias que componen la bibliografía están escritas con errores mayores según el manual de estilo utilizado.	Las referencias que componen la bibliografía están escritas incorrectamente según el manual de estilo utilizado.
Porcentaje	45%	45%	10%	0%

En este mismo componente, en la competencia para referir fuentes directas e indirectas en el texto (c.31), se observa que los estudiantes aún tienen dificultades de coherencia. Respecto de la elaboración el listado de referencias bibliográficas (c.32) la dificultad es mínima, como puede constatarse en las tablas respectivas.

Al promediar 27 de las 32 competencias (recuérdese que para no sesgar los resultados se retiraron del promedio las cc.17 a 21 que aplican para investigaciones con personas), se obtuvo que un 49% de las tesis alcanzó un dominio avanzado de las competencias investigativas, un 31% el nivel satisfactorio, 10% el nivel de dominio suficiente y el 10%

obtuvo nivel deficiente. Estos resultados promedio indican que las competencias investigativas de los estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas, son desarrolladas en dominio avanzado por casi la mitad de quienes realizaron investigación para la obtención del grado. Además, es significativo el nivel de dominio satisfactorio con el 31%. Una sumatoria de los niveles de dominio avanzado y satisfactorio alcanza el 80%, lo cual da un nivel de dominio de competencias investigativas que puede considerarse aceptable respecto del nivel de dominio. Sin embargo, hay un 20% que en conjunto suman los niveles suficiente y deficiente, los cuales no cumplen con el dominio de las competencias investigativas. En términos duros puede concluirse que la formación de estas competencias se cumple de manera cabal sólo en 49%, de manera satisfactoria en 31%, suficientemente en 10% y deficientemente en 10%. Lo ideal sería la eliminación de los últimos dos niveles como consecuencia de una formación más rigurosa en la investigación.

Las competencias que, con base en los resultados, podrían considerarse aprobadas en el dominio avanzado son las competencias con 60%, o más de logro. Así, se tienen las siguientes: con 60%, la c.2 (Los objetivos, general y específicos de la investigación, son claros y están interrelacionados) y la c.5 (Las hipótesis son claras, se relacionan con el problema y responden claramente a las preguntas de investigación). Con 65%, la c.6 (Se identifican todas las variables del estudio. Las variables fueron definidas conceptual y operacionalmente) y la c.10 (Las fuentes de información son variadas y se utilizan textos importantes de distintos autores reconocidos en el área). Con 70%, la c.15 (La población del estudio y la muestra se identifican claramente. El método de muestreo fue descrito con claridad. Los textos de estudio fueron identificados con claridad en autores, escuelas o corrientes, así como el método de su selección). Con 75%, la c.26 (Las conclusiones se derivan totalmente del análisis de resultados) y, con el 85%, que es el nivel más alto, la c.11 (El 80% o más de las fuentes de información provienen de textos con autoridad o revistas arbitradas).

En el lado opuesto, las competencias de menor logro o con nivel de dominio deficiente, son: con 15%, la c.3 (La justificación no está sustentada y su significado teórico-práctico no tiene evidencia relevante), la c.4 (Las preguntas causan confusión y no se relacionan con el problema), la c.9 (La revisión de las fuentes es superficial y no se relaciona con algunas variables.) y la c.27 (No se incorpora la revisión de literatura teórica en las conclusiones.). Con 20%, la c.22 (No se indica cómo se codifican los datos o la información) y la c.30 (Utiliza el manual de estilo inconsistentemente en el escrito, presenta errores en todas las citas y referencias utilizadas o no utiliza el manual de estilo). Con 35%, la c.29 (Las recomendaciones no describen ninguna forma de examinar algún aspecto para un futuro estudio) y con 40% la c.28 (Se percibe muy poco o no se percibe en las recomendaciones, un análisis de las implicaciones de las conclusiones).

Es de suponer que los productos de investigación, al ser evaluados, no pueden dar resultados uniformes, ya que desde su diseño son planteamientos y perspectivas únicas que miran un problema específico al que se quiere contribuir en la solución mediante la investigación científica en el campo académico. Si bien la evaluación de las competencias exige criterios definidos en rúbricas que identifiquen niveles de dominio, esta evaluación está lejos de pedir siquiera la unificación de los productos. La investigación científica en sí no es una industria que se produzca en serie.

De acuerdo con la rúbrica, hay variedad en la forma de presentar los temas de investigación. Respecto de la extensión, algunos planteamientos del problema son breves y describen poco los puntos a tratar, mientras que otros son extensos y describen paso a paso conceptos y teorías a usar. Esto puede ser interpretado como una variación de percepción en el término *Introducción*, que puede ser asociado con la brevedad de un texto o, por lo contrario, con una presentación extensa que debe tocar todos los puntos a tratar. Por ejemplo, hay tesis que presentan la *Introducción* en sólo dos cuartillas; en cambio, otras, lo hacen en alrededor de



veinte cuartillas. Lo mismo sucede en el apartado de las *Conclusiones*; unas llegan a cerrar con apenas una cuartilla donde se mencionan de forma muy general los resultados de la investigación, pero otras las extienden hasta cerrar punto por punto las variantes de la investigación.

En el componente de *Teorías y Conceptos*, sucede algo similar. Hay tesis que refieren los apartados de forma directa, mientras que otras explican a través de una prosa mezclada entre la biografía de los autores, el estado de la cuestión y la hipótesis. Unos estudiantes tienden a la forma sistemática de la redacción y otros a una forma más libre de prosa. Ambas formas son válidas siempre y cuando expongan con claridad las perspectivas teóricas y las categorías o conceptos base de su investigación. Esta diferencia de estilo puede tener relación con el tipo de profesores o de autores consultados para elaborar estos apartados.

Otro ejemplo es que, respecto de las *Preguntas de investigación*, tres tesis no las enuncian. Sin embargo, las preguntas fueron analizadas en relación con el planteamiento del problema y con los objetivos; no tanto la cantidad como sí la estructura y coherencia de los cuestionamientos en relación con estos aspectos.

En el componente *Contribución a la disciplina*, la mayoría de las tesis tienden a ser estudios con poca visión. Sin embargo, al menos tres tesis logran una visión más amplia y diseñaron una metodología que puede ser usada para otros análisis afines al propuesto en las tesis.

Las competencias en la que los estudiantes parecen tener mayor dominio son en el componente de la búsqueda y recopilación de *fuentes*, así como en el uso de las normas de citación. Esto pudiera significar que en esta licenciatura los profesores de metodología de la investigación se centran más en el trabajo práctico que en el teórico y/o que la elaboración teórica les genera mayor dificultad, en cuanto que la teoría requiere mayores procesos de abstracción. De ahí que, las competencias prácticas de recopilación de información sean las más desarrolladas y no las que suponen pensamiento crítico e interpretativo. No porque los estudiantes no las tengan, sino porque lo práctico requiere de procesos más mecánicos.

En relación con las competencias del componente sobre el *Diseño de la investigación*, si bien no todas las tesis logran claridad en los componentes del diseño, la mayoría evidencia competencias para diseñar una investigación, al menos con bases sólidas de partida. Esto con referencia al componente metodológico.

En el componente de *Recomendaciones*, no todas las tesis las enuncian de forma clara y algunas ni siquiera las consideran. Tal vez los profesores o directores de tesis no les enseñan a hacerlas, de ahí que sea una competencia a reforzar en la formación de los estudiantes.

## Discusión

En las primeras páginas de este reporte se ha planteado que la formación de competencias se insiste también en la formación de pregrado y consiste en no sólo enseñar conceptos sino en aplicarlos a situaciones prácticas, (Núñez, 2016), para con ello, hacer posible innovar las prácticas en los contextos particulares de actuación (Navío, 2005). Al formar competencias, se asume la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas facilitando las transferencias y el aprendizaje permanente (Montero, 2009), así como evaluar el nivel de su logro, dominio y eficiencia en situaciones reales (Zabala y Arnau, 2008). Es el caso de este estudio que, con base en sus resultados incipientes, puede ofrecer elementos de reflexión tanto para el fortalecimiento de las competencias investigativas de alto dominio en los estudiantes como para el desarrollo de aquellas en las que están con bajo nivel.

Se puede aceptar que el nivel de licenciatura o pregrado no es considerado como el espacio curricular idóneo para formar investigadores, ya que esta función es propia de los programas de posgrado, específicamente del doctorado. Sin embargo, el hecho de que la

licenciatura no sea el espacio curricular para la formación aludida, no significa que no deba formarse a los estudiantes en ello, sino que es muy recomendable que se haga investigación con rigor metodológico.

En este sentido, a los aspirantes a estudios de posgrado se les puede augurar éxito, siempre y cuando cuenten con una sólida y bien estructurada formación profesional, además de experiencia investigativa, sea que hayan colaborado como asistentes de investigación o hayan elaborado su propia investigación para probar una tesis propia. También es fundamental para ello que se les haya despertado el espíritu investigativo y tengan la capacidad de ver la realidad con la mirada observadora y la actitud indagatoria, esto es, que lleven sembrada la semilla del investigador.

Para lograr esto último es necesario contar con tres elementos: uno, que la formación de la competencia investigativa constituya un eje primordial de la formación académica de los alumnos de licenciatura; en otras palabras, que la formación disciplinaria propia de la licenciatura se desarrolle de tal manera que se formen en los estudiantes, las aptitudes, habilidades y actitudes necesarias para la realización de investigación. Dos, que los docentes cuenten realmente con las competencias investigativas y, tres, que las prácticas educativas sean efectivas para la formación y desarrollo de estas competencias en los alumnos que cursan el programa.

Así, con estos resultados incipientes puede observarse que los estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas, de la Universidad de Guadalajara, sí desarrollan competencias investigativas, aun en el nivel de pregrado, lo cual es evidente en la evaluación aplicada a las tesis seleccionadas y se cumple con el objetivo de la investigación, el cual consiste en revisar qué tanto se desarrollan las competencias investigativas en los estudiantes. Además, se cumple con los elementos uno y tres del párrafo anterior, quedando pendiente de estudio el elemento número dos.

Por otra parte, es necesario apuntar que en el proyecto de investigación se planteó hipotéticamente que la licenciatura o pregrado no es considerado como el nivel educativo idóneo para formar investigadores, ya que este papel se les ha asignado a los posgrados, sin embargo, los resultados de la evaluación de las tesis demuestran que es posible formar competencias investigativas en estudiantes de pregrado de cualquier licenciatura. Si bien, el 20% de estudiantes de Letras Hispánicas muestra limitaciones al obtener niveles de suficiencia y deficiencia en el dominio de competencias investigativas, el 80% tiene dominio avanzado y satisfactorio, lo cual prueba que los trabajos investigativos de tesis pueden ser realizados con alto grado de rigor metodológico. Conocer los niveles de dominio de competencias investigativas mediante la evaluación de las tesis, hace posible realizar esta generalización.

Este estudio ofrece elementos de análisis a la Academia de Metodología de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara, de manera que los profesores puedan discutir acerca de las competencias investigativas que requieren ser desarrolladas con mayor rigor de parte de los estudiantes y cuidar que en las tesis o en los reportes de investigación sean incluidas con los criterios de rigor establecidos. De igual manera, el estudio puede ser útil para quienes dirigen las tesis de los estudiantes. Las tablas ofrecidas aquí dan cuenta detallada del nivel de logro en cada una de las competencias.

Un aspecto que no toma en cuenta este estudio y que no ha sido estudiado, es la relación de las variables *grado académico del director de tesis*, y *nivel de dominio de las competencias investigativas* que evidencian los reportes de investigación o tesis de los estudiantes. Sería interesante analizar si el grado académico de un director de tesis –maestro o doctor- influye en el nivel de dominio de competencias investigativas en sus dirigidos. Esto, derivado del hecho de que los docentes doctorados presumiblemente han sido formados como investigadores y saben cómo realizar investigaciones con rigor metodológico. Por ejemplo, las tesis analizadas aquí fueron dirigidas por nueve profesores con grado de doctorado y once con grado de

maestría, ¿influirá esta diferencia de grado académico en el nivel de logro de competencias investigativas de los estudiantes dirigidos para elaborar una tesis o trabajo de investigación? Este cuestionamiento tiene relación con el planteamiento de Guadarrama González (2014) en el sentido de que sólo puede enseñar a investigar quien investiga. Esta correlación es una veta a explorarse.

Punto aparte, los resultados también muestran un problema de fondo: a las investigaciones les falta vinculación entre todas las partes que las componen. Pareciera que las investigaciones académicas se elaboran en parcialidades sin cuidado de la coherencia interna. No se ve la investigación como un todo integrado para resolver el problema planteado y la vinculación, como sustento de unidad, no es conocida y/o no es atendida, sino que se cumplen etapas para la “entrega” de partes de la tesis, pero carecen de una línea de coherencia. Quizás esta deficiencia está en que los docentes no enseñan a verla ni a considerarla. Habría que revisar este punto.

Los resultados de este trabajo evidencian ocho competencias investigativas que requieren atención formativa por su nivel de dominio deficiente:

- a. Sustento de la justificación con propuestas teórico prácticas relevantes.
- b. Elaboración de las preguntas vinculadas con el problema de investigación.
- c. Vinculación de la revisión de la literatura con las variables predominantes del estudio.
- d. Incorporación de la revisión de la literatura teórica en las conclusiones.
- e. Claridad en el proceso de codificación de los datos o de la información.
- f. Mayor rigor en las normas del manual de citación.
- g. Recomendaciones con propuestas para líneas de investigaciones futuras.
- h. Elaboración de propuestas derivadas del análisis de las conclusiones.

Para concluir este estudio, queda pendiente un trabajo complementario analítico del discurso de los profesores del área de metodología de la licenciatura y el análisis de la información de los estudiantes sobre su propio desarrollo formativo y dominio de competencias investigativas. Estas perspectivas complementan el trabajo total de la investigación.

## Referencias

Benavides, M. A. (2017), “Investigar en la licenciatura, ¿para qué y para quién?”, en *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación de Nexos*, abril 19, 2017. Disponible en <http://educacion.nexos.com.mx/?p=519> Recuperado el 30 de mayo de 2017.

Caballero, A. (2014). *Metodología integral innovadora para planes y tesis. La metodología del cómo formularlos*. México: Cengage.

Cummings, W. K. & Cheol S. J. (2013). “Teaching and research in contemporary higher education”, in *The changing academy. The changing academic profession in international comparative perspective*. New York: Springer (e-Book).

Dieterich, H. (2011). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Orfila.

Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Española Eurydice.

Garza, A. (2009). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. México: El Colegio de México.

Guadarrama, P. (2014). *Dirección y asesoría de la investigación científica*. México: NEISA.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGraw Hill.

- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Mercado, S. (2007). *Cómo hacer una tesis*. México: Limusa.
- Montero, A. (2009). *Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. España: Guadalturia.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Múnevar, R. A. (2014). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. México: NEISA.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, v. 14, n. 20, pp. 467-488. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/>
- Oyola, A. E., Soto, M., Quispe, M. P. (2014). La antigüedad de las referencias bibliográficas en publicaciones científicas. *Anales de la Facultad de Medicina*. vol. 75, núm. 4, p. 381. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Documento electrónico DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v75i4.10863>
- Rodríguez, J. E. y Cordero, N. (2011). Desarrollo de rúbricas para evaluar las investigaciones que hacen los estudiantes. Documento electrónico. Decanato de asuntos académicos. UPR-RP. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/339845327/desarrollo-de-rbricas-para-evaluar-trabajos-de-investigacin-pdf>
- Rojas, R. (2001). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM.
- Smelkes, C. y Elizondo, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. México: Oxford.
- Tobón, S. (2007) El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, nº 16. pp. 14-19.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ.

## **CAPÍTULO IV**

### **LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS DE VINCULACIÓN E INTEGRACIÓN ACADÉMICAS Y DE GESTIÓN.**

#### **¿OPUESTAS O COMPLEMENTARIAS? ¿ES POSIBLE QUE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, UNA DE GESTIÓN PRIVADA Y OTRA DE GESTIÓN PÚBLICA SE INTEGREN FORMANDO UNA RED? ANÁLISIS DEL CASO DE ESTUDIO: CONVENIO UTN-UCES, ANÁLISIS COMPARADO DE LA SEDE DE SAN FRANCISCO (CÓRDOBA) CON LAS DEMÁS SEDES DEL CONVENIO**

Manuela Vázquez<sup>74</sup>

“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.”  
(IESALC, 2008).

#### Introducción

Como sabemos, todo sistema educativo, cuenta con un entorno social, cultural, político, económico que lo alimenta, pero que, a la vez, se nutre del mismo, lo que implica una relación de reciprocidad entre ambos. Zabalza (2002), plantea que el principal cambio se ha producido en la relación entre universidades y sociedad. Este cambio, ha consistido en que las

---

<sup>74</sup> Licenciada en Administración de Empresas (UCCOR), Licenciada en Administración Rural (UTN). Es Especialista en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Maestranda en Gestión de la Educación Superior (UCES) y Doctoranda en Educación (UCSF). Es Coordinadora General Académica de la sede San Francisco, Córdoba, de UCES en convenio con UTN y coordinadora de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos de dicha sede. Se desempeña como docente en la Licenciatura de Recursos Humanos y en la Licenciatura de Psicología (UCES). Es integrante de un grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES. Correo Electrónico: [vazquezmanuela@yahoo.com.ar](mailto:vazquezmanuela@yahoo.com.ar)

Universidades han pasado de ser realidades marginales en la dinámica social, para sumirse plenamente en la dinámica central de la sociedad y participar de sus planteamientos. De ser un bien cultural, la universidad pasa a ser un bien económico. De ser algo reservado a unos pocos privilegiados, pasa a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos. De ser un bien dirigido a la mejora de los individuos, pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad (sociedad del conocimiento, sociedad de la competitividad). De ser una institución con una “misión” más allá de compromisos terrenos inmediatos, pasa a ser una institución a la que se le encomienda un “servicio”, que ha de redundar en la mejor preparación y competitividad de la fuerza del trabajo de la sociedad a la que pertenece. Al final, la universidad se convierte en un recurso más del desarrollo social y económico de los países, estando sometida a las mismas leyes políticas y económicas que el resto de los recursos.

Bajo este marco, es donde surge este convenio tan particular entre dos universidades, UTN y UCES, una de gestión pública y otra de gestión privada. Pese a sus orígenes y formas de gestión muy disímiles, hace más de 17 años se unieron para cumplir con el objetivo en común de ampliar la oferta educativa de una localidad del “interior del interior del país” permitiendo así el acceso a un sinnúmero de jóvenes a la educación superior que de otro modo no hubiera sido posible.

Lo exitoso de dicho convenio, se refleja en los sucesivos acuerdos que se firmaron entre ambas instituciones en distintas regiones con realidades diferentes (con otras carreras), pero con la misma finalidad que el primer convenio. Por este motivo serán comparados con el objeto de profundizar el análisis de “... el poder de la educación para perpetuar ciclos de ventajas que tienen lugar en las vidas de niños y adultos” (SAECE, 2017).

## Conociendo las instituciones

A fin de comprender mejor la complejidad que implica dicho convenio, se hará referencia a la historia de cada universidad destacando luego en qué aspectos se asemejan y en cuáles se diferencian.

UTN - Universidad Tecnológica Nacional. Para abordar el surgimiento de esta casa de estudios, primeramente, se requiere explicar la evolución de la ingeniería como carrera (disciplina de grado), a fin de comprender su importancia en el desarrollo económico-productivo de nuestro país. A su vez, es necesario comentar los aspectos centrales de la creación de la Universidad Obrera Nacional, el posterior reemplazo de “Obrera” por “Tecnológica”, como un modo de lograr su consolidación como universidad dentro del sistema de educación superior argentino. Por último, se detallarán los aspectos más significativos de la historia de la Facultad Regional San Francisco.

Malatesta (2008), explica la concepción de la ingeniería como profesión, y su *mutación* a través de los años:

La ingeniería como profesión, nace unida al campo militar y así, se denomina ingenieros a aquellos oficiales que se ocupan especialmente del diseño y de la construcción de pertrechos bélicos, tales como torres de ataque, puentes, armas, catapultas, al resaltar su capacidad de inventiva e ingenio para aplicar a la defensa y el embate. De igual modo, se aplica la denominación de ingenios de guerra a las producciones militares que derivan de sus proyectos y de sus construcciones. Ahora bien, en épocas de paz, las personas que se ocupan de la construcción de puentes, caminos, viviendas, son llamadas ingenieros civiles. Con el correr del tiempo y en virtud de los avances científico-tecnológicos, la ingeniería se diversifica notoriamente y da lugar en el presente, a la existencia de más de un centenar de especialidades con sus correspondientes estudios y títulos universitarios. (págs. 23 y 24)

A fines del siglo XIX, hubo grandes avances en el proceso industrial argentino y este contexto permitió la expansión de la ingeniería: además de la carrera de ingeniería civil dictada

por la Universidad de Buenos Aires, en 1899, se fundó la Escuela Industrial de la Nación “Otto Krause” y luego, en 1935, el ingeniero Pascual Pezzano presentó un proyecto de Instituto Técnico Superior destinado a los egresados de la Escuela “Otto Krause”. Dicho proyecto consistía en un curso de nivel universitario que otorgaba el título de ingeniero, de cinco años de duración, previsto su desarrollo en horario vespertino, destinado a los técnicos que llevaban a cabo actividades en el nivel medio. El proyecto de Pezzano, tuvo una alta significación y conformó el antecedente más valioso en la creación de la Universidad Obrera Nacional, dado que sostenía que la formación de calidad de un ingeniero debía estar sustentada en dos bases: el estudio intensivo del correspondiente nivel académico y el trabajo efectivo de los estudiantes en una industria o empresa (Malatesta, 2008, p.26).

El acceso a la formación universitaria sólo estaba disponible para una élite de la sociedad argentina, aquellos hijos de familias renombradas y de muy buena situación económica. Fue a partir de la Reforma Universitaria de 1918, donde se permitió el ingreso de estudiantes pertenecientes a clase media. Luego, en 1948, el Sr. Presidente, Teniente General Juan Domingo Perón, crea mediante la Ley N.º 13.229, la Universidad Obrera Nacional (U.O.N.), como una institución superior de enseñanza técnica dependiente de la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional), a cargo del Ministerio de Trabajo. Su propósito central fue articular la educación con el trabajo, capacitando a los individuos para la industria.

Malatesta (2009, p.30) retoma las palabras del diputado Guardo al comentar que, “(...) la universidad obrera permitirá llegar a sectores sociales, técnicos y económicos, a un núcleo de hombres que hasta ayer sólo por excepción podía aspirar a alcanzarlos”.

(...) por primera vez en la Argentina, todos los ciudadanos han de tener iguales posibilidades y, en adelante, el esfuerzo de cada uno y sus propios méritos serán las únicas palancas de triunfo.” (CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN, 1949: 1990).

Una particularidad distintiva de dicha institución educativa fue su carácter de federal, antagónico con las universidades que existían hasta el momento. Se distribuían en Facultades Regionales a lo largo del país con la finalidad de responder a los requerimientos del sector industrial de localidades del interior, adaptando su currícula a particularidades propia del lugar. A su vez, permitió el acceso al conocimiento, a estudiantes que, de otro modo, no hubieran podido continuar sus estudios debido a su imposibilidad de radicarse en grandes urbes.

La instalación de cada facultad se tradujo en un gran desarrollo de la localidad donde estaba radicada porque venían estudiantes de ciudades y pueblos vecinos. En 1953, se comenzó el dictado de clases en las Facultades Regionales de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Rosario y Santa Fe. En el siguiente año, se inauguran las sedes de Bahía Blanca, La Plata, Tucumán y en el año 1955 la de Avellaneda.

En el año 1959, con la ley N.º 14855/59, se modifica el nombre de la Universidad Obrera Nacional por el de Universidad Tecnológica Nacional, que mantiene hasta la fecha. Álvarez (2006), comenta que dicho cambio de nombre fue la principal vía para conservar y legitimar su jerarquía universitaria. A su vez, a partir de dicha ley, la Universidad Tecnológica comenzó a recibir a todos los egresados del ciclo medio, dejando de ser exclusiva a técnicos. Sin embargo, conservó la condición de “obrero” un tiempo más, al exigirle a los alumnos que trabajen en la especialidad elegida.

El primer estatuto conservó otros rasgos que diferenciaron a la UTN:

- Su estructura nacional adecuada regionalmente
- Los horarios vespertinos acomodados al alumno trabajador
- El acento en el carácter teórico-práctico de las clases
- De asistencia obligatoria
- La búsqueda de una permanente vinculación con la estructura productiva nacional y regional. (Álvarez 2006).

Sauchelli y Silvi (2016) retoman a Di Giorno, J.M. (2013) para destacar que:

Los vaivenes políticos, posteriores a 1955, no pudieron tapar la importancia fundamental que para nuestro país significó la UON, y a pesar de la asfixia presupuestaria que padeció y la lucha por la subsistencia permitió, con su permanencia, el posterior crecimiento de su ámbito y que hoy conocemos como UTN, que, con sus sedes a lo largo del país, es la universidad más federal, representando un formidable potencial único en su tipo en el país. (p.14)

Facultad Regional San Francisco: En la década del 60, la ciudad de San Francisco, provincia de Córdoba, tenía un gran desarrollo, producto de su amplia actividad industrial, principalmente del rubro metalúrgico, alimenticio y de la madera. Sin embargo, en el plano educativo, la ciudad carecía de estudios universitarios que pudieran complementar lo aprendido en la educación media, por lo que los jóvenes migraban a ciudades cabeceras como Córdoba o Santa Fe.

Frente a la falta de técnicos e ingenieros, destacadas personalidades locales juntos con los integrantes de la Asociación de Metalúrgicos de San Francisco, se reunieron para comenzar a trabajar el proyecto de instalar una dependencia de la Universidad Tecnológica Nacional. En julio de 1969, deciden enviar una nota al Rector de dicha universidad solicitando la creación de una Facultad Regional en la ciudad. Tal como expresa Malatesta (1995), en la nota se detalla:

San Francisco, Sr. Rector, es una ciudad que tiene una muy alta concentración industrial, quizá una de las más grandes del país y no cuenta con ningún Instituto Universitario. Somos conscientes de que nuestro desarrollo industrial ha sido alcanzado por el empuje y la voluntad de hombres decididos, pero, también, somos conscientes de que la prosperidad de una comunidad está directamente relacionada al número de sus hombres de ciencias, de sus ingenieros y técnicos. Desde el punto de vista social, queremos brindar a nuestra juventud una posibilidad de capacitarse. (págs. 13 y 14)

En el final de dicha nota se destaca el alto compromiso de este grupo de empresarios:

Sabemos (...) que nuestro pedido entrañará compromisos económicos a esa Universidad Tecnológica Nacional y en este sentido estamos prestos a brindar nuestro más amplio apoyo y desde ya ponemos a disposición del Rectorado, un local adecuado, con aulas, laboratorios, etc. Además, como empresarios estaremos siempre dispuestos a contribuir con los elementos indispensables para el perfeccionamiento profesional.(p. 14)

Ante dicha solicitud, desde Rectorado, se autorizó el inicio de los cursos universitarios correspondientes a las carreras de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica para el año siguiente (1970), mediante la resolución N.º 49/69 del Consejo de Rectores. Dicha delegación dependió directamente del Rectorado. Ante la carencia de espacio físico para comenzar con las clases, se consiguió que el Colegio Sagrado Corazón de los Hermanos Maristas facilitara las instalaciones mediante un contrato de locación.

Transcurridos dos años, aumentó la cantidad de alumnos, se creó la carrera de Ingeniería Electromecánica (la cual fusionó a Mecánica y Eléctrica que regían hasta ese momento), y se intensificó la problemática del espacio físico. Por ello, se comenzaron a analizar diversas alternativas para conseguir un lugar propio donde funcionar. Luego de diferentes análisis, finalmente, se decide adquirir un edificio de dos pisos, sin terminar, de aproximadamente tres mil trescientos (3.300) metros cubiertos perteneciente a la Congregación “Misiones Consolata” – Asociación Civil “S.P.E.S.”. Dicho establecimiento se encontraba al oeste de la ciudad y tenía una superficie total de doce hectáreas.

Si bien, era un edificio extremadamente grande para la cantidad de estudiantes de ese momento (menor a 150 alumnos), se tuvo alta visión de futuro respecto del potencial que se



podía lograr, por lo que se adquiere el edificio y parte del predio y en 1978, luego de una serie de remodelaciones, queda inaugurada oficialmente la nueva sede de la Facultad Regional, donde funciona hasta la actualidad.

A continuación, se detallan algunos hitos importantes de la Institución:

- 1983: se crea un Consejo Académico Consultivo conformado por los representantes de los Claustros Docentes, No Docentes, Alumnos y Graduados, retomando así el principio de cogobierno de la Reforma de 1918.
- 1985: la Asamblea Universitaria elige al Primer Director, Ing. Raúl Carlos Alberto.
- 1987: comienza el dictado de una nueva especialidad, Ingeniería en Sistemas de Información.
- 1988: se incorpora Ingeniería Electromecánica.
- 1993: mediante la resolución de Rectorado N.º 3/93, la Unidad Académica San Francisco se convierte en Facultad Regional. “La obtención de dicha categoría evidentemente corona de manera exitosa y brillante el largo proceso iniciado en las postrimerías del año 1969. De hecho, configura un cierre feliz y triunfal que conforta a quienes idearon aquel proyecto visionario y pionero”. (Malatesta, 1995, p.57).
- 1994: Ingeniería Química comienza a formar parte de las carreras dictadas en San Francisco
- 1998: se amplía la oferta académica con la única carrera que no es ingeniería, Licenciatura en Administración Rural, siendo la última de las cinco carreras vigentes a la fecha junto con Ingeniería en Sistemas de Información, Ingeniería Química, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Electromecánica.

UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales): En función del informe de la autoevaluación institucional de 2003-2010 (2011), se plantean algunas etapas del desarrollo de la institución a fin de periodizar dicha evolución:

Primera etapa de creación y puesta en funcionamiento del proyecto institucional (1988-1994).

En 1988, la Asociación de Dirigentes de Empresas (ADE) y la Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales (FAECC), conformó un grupo de trabajo, a fin de que elaboraran un proyecto que implicaba, en un principio, la creación de cinco carreras de grado y seis de posgrado que formarían profesionales en Ciencias Empresariales y Sociales, rama poco desarrollada hasta ese momento dentro del sistema de educación superior. Dicho proyecto fue presentado en septiembre de 1989 ante el entonces Ministerio de Cultura, Educación y Justicia de la Nación y fue aprobado en octubre de 1991 (Resolución Ministerial N. 870), iniciando sus actividades al año siguiente, en 1992. Su primer Rector fue el Ing. Carlos Burundarena y el primer Consejo Académico lo integraban el Dr. René Favalaro, el Dr. Julio Oyhanarte, el Dr. Ricardo De Luca, el Dr. Eugenio Puciarelli, el periodista Alberto Borrini y el Dr. Enrique Costa Lieste.

Segunda etapa de inserción de la institución en el nuevo contexto abierto por la Ley de Educación Superior N.º 24521 de 1995 (1994-1998).

A partir de 1994, asume el Rectorado, el Dr. Horacio O'Donnell, cuya gestión tuvo como objetivo central, adecuar el proyecto original al nuevo escenario que planteaban la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, donde las instituciones universitarias de gestión privada tenían posibilidades de desarrollo, pero ello implicaba realizar algunas modificaciones, las cuales se plantearon dentro de seis ejes:

- El 1º eje tenía como objetivo, ampliar y profundizar el sistema de autoevaluación crítica que UCES venía desarrollando desde su creación y la conformación de Institutos destinados al servicio de la sociedad y centrados en la difusión del conocimiento.
- El 2º eje apuntaba a vincular el accionar institucional con el uso de las nuevas tecnologías.

- El 3° eje implicó la creación, en 1996, de una Vicerrectoría específica para atender los asuntos relacionados con la evaluación y la acreditación.
- Un 4° eje consistió en insertar la visión de la institución, en una perspectiva que articule una mirada local con el desarrollo nacional, en el marco de las transformaciones generadas por la globalización de la educación superior. Por ello, se realizó una evaluación para analizar la viabilidad de abrir una subsede en la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe, la cual fue autorizada en 1998, por Resolución Ministerial N° 1981, donde se iban a dictar carreras vinculadas al desarrollo económico-productivo de dicha localidad y alrededores.
- Un 5° eje estratégico, complementario del anterior, consistió en el fuerte impulso a la vinculación con universidades del exterior.
- El último eje, tenía como finalidad, la creación de la carrera de Medicina haciendo énfasis en la formación en medicina preventiva y gestión primaria de la salud.

Tercera etapa de inserción de la oferta académica en los marcos normativos aplicados por la CONEAU (1998-2003). En este período, se generaron una serie de desafíos para la educación superior, en particular la latinoamericana, lo que implicaba la formación de ciudadanos y profesionales, capaces de construir una sociedad más justa e igualitaria. Para Legault, F. Jutras y M. Desaulniers (2002), la institución tiene el mandato de contribuir a la inserción de los jóvenes en la sociedad, haciéndolos partícipes de los valores fundamentales y brindándoles las herramientas para que ellos estén preparados para participar constructivamente en la sociedad. Por ello, UCES, lleva a cabo lo sugerido por Tünnermann Bernheim y Souza (2003), quienes plantean que las universidades desde sus propios proyectos educativos y comprometiendo todo su quehacer docente, de investigación y servicios, deben contribuir al diseño consensuado de verdaderos proyectos de nación, que permitan una inserción favorable en el contexto internacional e influyan en la promoción de una globalización capaz de superar el paradigma neoliberal imperante. Ello implicó la continuidad del trabajo en la selección de docentes, actualización de programas, desarrollo de proyectos de investigación, constitución de institutos y ampliación de los convenios con entidades nacionales y extranjeras y la organización de múltiples actividades con el objetivo de hacer posible la inserción óptima de sus egresados en el campo laboral y contribuir al desarrollo de la comunidad.

Tal como se comenta en el informe de autoevaluación institucional 2003-2010 (2011), de acuerdo con lo establecido en la Ley N.º 24.521, tras el primer sexenio de funcionamiento, las universidades con reconocimiento provisorio deben afrontar su primera evaluación externa por lo que, en abril de 2002, UCES firma un acuerdo con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El mismo preveía la vinculación del procedimiento de evaluación externa con la solicitud de reconocimiento definitivo de la institución, siendo la primera institución de gestión privada que opta por insertar su primera evaluación externa en ese marco regulatorio.

El 19 de diciembre de 2003, la CONEAU emitió la Resolución N.º 606/03, en la que recomienda al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el reconocimiento definitivo de UCES, como institución universitaria privada con los alcances del artículo 65, de la ley N.º 24521 y su reglamentación. El reconocimiento definitivo fue otorgado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N.º 1426/2004.

Posteriormente y por decisión del Rector se creó la Unidad de Apoyo Universitario (UAU) integrada por la Secretaría General Académica y los Decanos de las Facultades de Ciencias Empresariales, Ciencias Económicas y Ciencias de la Salud, coordinados por el Vicerrector General. La finalidad de dicha unidad es reforzar la cultura de la calidad desde la reflexión sistemática que promovió el segundo proceso de autoevaluación institucional.

Cuarta etapa de consolidación del proyecto institucional (2004-2010). Durante este período, se lleva a cabo el segundo proceso de autoevaluación institucional y la correspondiente

presentación voluntaria mediante el convenio con la CONEAU para la evaluación externa de la Universidad, tomando en cuenta las recomendaciones de dicha comisión, a fin de continuar “manteniendo los ideales de aquellos que la fundaron y apostando a la cultura de la calidad y al mejoramiento del quehacer académico, la gestión institucional y la responsabilidad asumida frente a una sociedad cada vez más compleja y diversa” (Informe de autoevaluación institucional 2003-2010, 2011).

Posteriormente, a todas las etapas nombradas, la actual gestión rectoral a cargo del Dr. Gastón O'Donnell, ha elaborado un plan estratégico para el sexenio 2011-2016 el cual consta de cuatro ejes: institucional, de recursos humanos, de información y comunicación y de relación con el medio socioeconómico.

A continuación, se presenta un cuadro que resume las particularidades más destacadas de ambas instituciones:

Cuadro No. 1: Semejanzas y diferencias entre UTN y UCES

Aspecto analizado	Semejanzas y Diferencias
Orígenes	Semejanza: Respecto al surgimiento de ambas universidades, las mismas comparten el interés por un grupo de personas en extender el nivel de conocimiento y ampliar la oferta educativa vigente.
Misión	Semejanza: Respecto a la misión, ambas reflejan los tres pilares de toda institución de Educación Superior: docencia, investigación y extensión: Es misión de la Universidad Tecnológica Nacional crear, preservar y transmitir los productos de los campos científico, tecnológico y cultural para la formación plena del hombre como sujeto destinatario de esa cultura y de la técnica, extendiendo su accionar a la comunidad para contribuir a su desarrollo y transformación. La misión de UCES se define como un accionar que se concentra en tres campos: la docencia, dirigida a brindar formación académica, humanística y científica en las distintas disciplinas cuya enseñanza imparten sus distintas unidades académicas, en carreras de grado y posgrado; la investigación, dedicada a generar, conservar, promover, transmitir y consolidar conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, para la formación integral de docentes y alumnos, en un ámbito de equilibrio entre las tradiciones y las innovaciones y en la búsqueda permanente de enfoques integradores con la comunidad y la Extensión y la Transferencia, dirigidas a insertar a la Universidad en la comunidad y a propiciar que instituciones, empresas y personas realicen aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje.
Visión	Semejanza: La visión de ambas universidades refleja la vinculación necesaria entre la institución y la sociedad donde está inmersa: La visión de UCES es “la excelencia: un compromiso”, considerando a la excelencia como “el producto dinámico de un proceso de enseñanza – aprendizaje constantemente renovado y actualizado, que se corporiza en sus egresados y no se agota en la evaluación de la preparación que ellos obtengan sino en los servicios y en los aportes que gracias a ese recurso puedan prestar y efectuar a la sociedad, destinataria en definitiva de los beneficios que brinda la educación”. Por su parte, la Universidad Tecnológica Nacional ha sido concebida desde su comienzo como una institución abierta a todos los hombres capaces de contribuir al proceso de desarrollo de la economía argentina, con clara conciencia de su compromiso con el bienestar y la justicia social, su respeto por la ciencia y la cultura, y la necesidad de su aporte al progreso de la Nación y las regiones que la componen, reivindicando los valores imprescriptibles de la libertad y la dignidad del hombre, los cimientos de la cultura nacional que hacen a la identidad del pueblo argentino, y la integración armónica de los sectores sociales que la componen. (art. N°1 del estatuto universitario).

Forma de gobierno	Diferencia: En UTN rige el cogobierno integrado por la activa participación de cuatro claustros: docentes, no docentes, graduados y estudiantes, quienes tienen a su cargo todas las decisiones, entre las que se destaca la elección del Rector de UTN y los decanos de cada facultad. La estructura de gobierno de UCES, por el contrario, posee tres órganos: El Rectorado (unipersonal), que junto con el Superior Consejo Académico poseen la potestad de reglar y decidir sobre las cuestiones académicas de la Universidad; y el Consejo de Administración, el cual es el encargado de preservar las estrategias de administración presupuestaria y económico-financiera.
Gestión	Diferencia: UTN pertenece al sistema de universidades públicas, lo que implica la asignación de un presupuesto por parte del Estado Nacional y la pertenencia al CIN (Consejo Interuniversitario Nacional). Además, los alumnos no pagan ningún arancel ni para ingresar ni para cursar sus carreras de grado, sólo existe la figura de Cooperadora que es opcional. Por su parte UCES se gestiona de manera privada, lo que implica que el dinero proviene del aporte de los alumnos y sus familias en concepto de matrícula anual y cuotas mensuales, requisito para poder cursar las carreras de dicha institución. Al ser de gestión privada forma parte del CRUP (Consejos de Rectores de Universidades Privadas).
Clasificación de facultades	Diferencia: Si bien ambas universidades poseen facultades, en el caso de UCES la clasificación de las mismas corresponden a las distintas disciplinas, a saber: Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Empresariales, Facultad de Ciencias de la Comunicación y Facultad de Ciencias de la Salud. Por el contrario, en UTN la división es territorial dado que cada Facultad es regional, es decir, está ubicada en distintas localidades a lo largo del país. Actualmente hay 29, por ejemplo: San Francisco, Mendoza, Venado Tuerto, Resistencia, Reconquista, La Rioja, Neuquén, San Nicolás, Villa María, Río Grande, entre otras.
Sistema de control de calidad	Semejanza: Al pertenecer ambas instituciones al Sistema de Educación Superior Argentino, se rigen por la ley N.º 24521 y ambas deben cumplir con los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras que exige la CONEAU.

Fuente: Elaboración propia

### Convenio UTN-UCES, San Francisco, Córdoba

La Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales y la Universidad Tecnológica Nacional firmaron en el mes de septiembre de 1999, un Convenio Marco de Cooperación, con el objeto de “contribuir al acercamiento e integración entre ambas instituciones [...] propiciando el desarrollo de acciones especiales que consoliden el cumplimiento de los objetivos comunes de ambas...” En el mes de diciembre del mismo año, UCES y UTN Facultad Regional San Francisco, de conformidad con los objetivos del convenio marco arriba mencionado, firman un convenio con el objeto de iniciar el dictado de carreras de grado de UCES y en el que se fijan las obligaciones de las partes en materia académico-administrativa. El entonces decano de la Facultad Regional San Francisco, Ingeniero Raúl Alberto comentó: “... contábamos con los recursos de infraestructura, que, aunque acotados, reunían las condiciones básicas necesarias. Contábamos con los recursos humanos indispensables para la gestión. Así que ¿por qué no intentarlo?”. Por eso, en marzo del año 2000, se comenzaron a dictar las carreras de Abogacía y Contador Público, muy demandadas por los estudiantes de nivel medio con más de 100 alumnos en cada una.

Respecto de la repercusión, Alberto expresaba lo siguiente en una entrevista en 2015, en el marco de los festejos por los 15 años del convenio UTN-UCES San Francisco:

Se sintió que se daba respuesta a una demanda de larga data de nuestra ciudad, expresada por sus distintas instituciones: la de incrementar el número y tipo de carreras universitarias que se dictaban en nuestra ciudad. La realidad de nuestra región era la de tener que ver, por un lado, la constante emigración de jóvenes que se registraba al no tener por entonces otra oferta de educación superior que no fuera la de nuestra Facultad Regional, acotada a las carreras de perfil tecnológico, y por otro y relacionado con lo anterior la de asistir a la frustración de vocaciones que se producía fruto del factor económico, restrictivo a la hora de costear alojamiento y manutención fuera del hogar natal. Todo conducía a la depreciación del capital intelectual indispensable para el crecimiento y progreso zonal<sup>75</sup>. (2015)

En dicho convenio se habían pautado claramente las funciones de cada institución:

- La Facultad Regional San Francisco tomaba a su cargo: facilitar la infraestructura y el equipamiento necesario para el desarrollo de los cursos, proveer el personal administrativo necesario para la atención de alumnos y del personal docente.
- A UCES le correspondía el control académico de cada carrera por medio de un coordinador y la contratación y el pago del cuerpo docente para cada una de las carreras.

El 6 de diciembre de 2001 el rector de UCES; Horacio O'Donnell y el decano de la Facultad Regional San Francisco de la UTN, Ing. Raúl Alberto firmaron una ampliación del convenio original destacando en el mismo la cooperación académica en Red Universitaria según las disposiciones legales vigentes.

El proyecto se vino desarrollando dentro del marco de las facultades que resultan de la autonomía universitaria, en la medida en que, para su instrumentación, dicha Facultad Regional asuma la corresponsabilidad académica de las ofertas educativas (RES 1170/02 MECyT). Justamente la Resolución Ministerial N.º 1170 del 19 de noviembre de 2002, reconoce dentro del régimen jurídico vigente, la instrumentación de las ofertas académicas que surgen del Convenio de Cooperación entre la UTN Facultad Regional San Francisco y UCES.

Tal como plantea García de Fanelli (1997), la gran expansión del sistema de educación superior que ocurrió en nuestro país en los últimos treinta años se realizó a través de dos vertientes, el crecimiento de la matrícula y la expansión institucional. Este convenio se refiere al segundo aspecto, con la particularidad de corresponder a la tipología menos habitual propuesta por Pérez Rasetti (2007): una asociación entre universidades para dictar carreras de grado.

La instrumentación de dicho convenio significó mucho trabajo tanto desde el punto de vista externo como interno:

- Externo, por el *peregrinar* al Ministerio para funcionar bajo esta forma de trabajo inédita entre dos universidades, una de gestión pública y otra de gestión privada. Se trabajó cuidadosamente para funcionar dentro del marco de la legislación educativa vigente con un modelo de colaboración en pro de objetivos comunes, manteniendo las singularidades propias de cada institución. Dicho esfuerzo dió sus frutos dado que permitió luego emular la experiencia en otras zonas del país.
- Interno desde ambas instituciones, ya que en el caso de UCES, implicaba compartir instalaciones y personal que no eran propios y pertenecían a otro tipo de gestión y, en UTN, se consideraba que se iba en contra de los supuestos del Manifiesto Liminar al ofrecer carreras de grado con un arancel.

Actualmente se dictan cinco carreras de grado: Licenciatura en Recursos Humanos, en Comercio Exterior y en Psicología se agregaron a las ya existentes Abogacía y Contador

---

<sup>75</sup> Este fragmento corresponde a la entrevista realizada a Alberto, R. (27 de Septiembre de 2015) *UCES celebra quince años de presencia en nuestra ciudad*. Sección locales, Diario "La Voz de San Justo", San Francisco, Córdoba, Pág.45.

Público, las cuales continúan ocupando la totalidad de las instalaciones de UTN en horarios matutino y vespertino. Hay tres coordinadores académicos: uno para la carrera de Contador Público, otro para la Lic. en Psicología y otro general que también tiene a su cargo las demás carreras.

En referencia al personal, tal como habían acordado, el personal de UTN es quien se encarga de las tareas administrativas, de atención a alumnos, tesorería y área de Recursos Humanos existiendo sólo una persona exclusiva de UCES, incorporada recientemente, a fin de colaborar en las tareas de difusión, matrícula, pasantías entre otras funciones. Pese a la cantidad de personal y la pertenencia de ambas instituciones, hay muy buena relación entre todos y se trata siempre de llegar a la mejor solución posible.

A fin de reflejar lo ventajoso de dicho convenio, en el prólogo del libro de Alicia Malatesta “La creación de la universidad obrera nacional y la hora de la industria - La conexión universitaria entre el aula y el trabajo”, el Dr. Horacio O’Donnell (rector emérito de UCES) expresaba:

Unir las capacidades y potencialidades diferentes es ciertamente difícil. Pero cuando se logra el resultado, suele ser muy rico y, en general, el producto polifacético. En el campo de la Investigación -un componente imprescindible para la universidad contemporánea- la diversidad cultural implica sin duda el planteamiento dificultoso de muchos de los criterios que constituyen el recorrido metodológico que hay que construir. Esta Investigación, que hoy tenemos la satisfacción de poner en sus manos, ha sorteado con éxito todas esas dificultades. Surge, nace y se materializa por un trabajo minucioso de Alicia Angélica Malatesta, en el marco de un notable Convenio de la UTN y nuestra Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Es parte de la afirmación sobre la fortaleza que significa unir lo público y lo privado en el campo de la ciencia, el arte, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Es una buena manera de mostrar en los hechos lo que siempre decimos en los discursos. (Malatesta, A., 2010, p. 11)

#### Aseguramiento de la calidad

Respecto a acreditación de carreras, ambas universidades trabajan juntas para llevar a cabo el proceso de acreditación de la carrera de Psicología (en vigencia desde 2015), dado que incluye, por un lado, factores comunes a ambas instituciones, y por el otro, cuestiones académicas que dependen exclusivamente de UCES y cuestiones edilicias que son responsabilidad de UTN. Se logra una sinergia entre ambas instituciones aprovechando todos los requisitos edilicios que por compartir edificio con UTN ya están cubiertos, dado que las ingenierías que allí se dictan también están dentro del art. N°43 de la ley N° 24.521. La relevancia de dicho análisis radica en que próximamente se definirán los criterios de análisis para acreditar la carrera de Contador Público que es otra de las carreras que se dicta en San Francisco. A su vez, se está analizando incorporar la carrera de Abogacía que también forma parte de la oferta educativa de dicho convenio.

#### Financiamiento: obtención de recursos propios

Las universidades públicas en general y la Facultad Regional San Francisco en particular poseen la necesidad de generar recursos propios dado que casi la totalidad del presupuesto asignado se destina al pago de sueldos. Si bien cada universidad plantea estrategias para generar recursos propios, las autoridades de la Facultad Regional San Francisco de la UTN vieron una gran oportunidad de conseguir fondos mediante un convenio con una universidad privada. Dichos fondos les permitieron mejorar las instalaciones notablemente sin perjudicar el normal desarrollo del dictado de clases y demás actividades debido a que la mayoría de éstas se lleva a cabo en horario vespertino y UCES dicta sus carreras por la mañana y por la tarde

hasta las 18 hs. De este modo, se aprovechó la oportunidad de ocupar los horarios ociosos de las instalaciones recibiendo una contraprestación por ello.

Por su parte, UCES tuvo un considerable aumento de su población estudiantil: "... casi se ha triplicado la matrícula, hay indicios que ha cambiado su perfil orientándose a estudiantes más jóvenes, y la política de oferta en nuevas sedes y convenios con UTN, ha significado un cambio cualitativo en la cobertura geográfica de la institución, donde en algunos casos hay más estudiantes en algunas carreras en el interior que en la Sede Central." (CONEAU, 2012, p. 110).

#### Recategorización del perfil de la ciudad

Con la instalación de UCES en la ciudad, San Francisco revirtió una tendencia que implicaba el éxodo de jóvenes a grandes ciudades para estudiar, que una vez recibidos no regresaban, lo que implicaba una gran pérdida de masa crítica de intelecto. A partir del año 2000, no sólo muchos estudiantes decidieron quedarse, sino que además hubo un gran flujo de personas provenientes de localidades aledañas que se instalaron para estudiar las nuevas carreras. Ello, a su vez, trajo como positiva consecuencia el gran impacto económico y social en especial en los barrios periféricos a la universidad.

Alberto (2015), ratifica los beneficios al comentar que "el número de graduados a la fecha y la calidad de su formación profesional ratifican la confianza inicial depositada en la seriedad académica de la institución, y el compromiso asumido por UCES al hacerse presente en San Francisco". (p.45)

#### Estudio comparado: Convenio UTN-UCES San Francisco con otros convenios

Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2010) comentan que "Comparar, conocer las semejanzas y diferencias entre objetos parcialmente diferentes permite descubrir nuevas características de cada uno de ellos, así como las relaciones entre sus componentes y los contextos que las explican y justifican".

La EC (Educación Comparada), se fundamenta en la necesidad de conocer cómo han resuelto "otros", los problemas que ellos mismos deben enfrentar, a fin de poder implementarlo, posteriormente, en los sistemas educativos de su órbita; lo que ha sido denominado en la literatura comparatista como "préstamo educativo".

Por ello, se pretende analizar cómo es el funcionamiento de los demás convenios que UTN y UCES poseen en todo el país. Lo anterior se fundamenta en que, si bien cada convenio posee cuestiones propias del lugar y de la oferta educativa que se ofrece, todos poseen el común denominador de convivir con las mismas instituciones (UTN y UCES) y formar parte de la red que ambas universidades constituyen. Por ello, el "Préstamo Educativo" que brindará este análisis será muy beneficioso para el análisis del Convenio UTN-UCES de San Francisco.

Las unidades del análisis comparado serán los convenios UTN-UCES de las siguientes localidades:

- Río Grande, Tierra del Fuego
- Resistencia, Chaco
- Venado Tuerto, Santa Fe
- Santa Fe, Santa Fe
- Ushuaia, Tierra del Fuego
- Reconquista, Santa Fe

Dimmock y Walker (2000), proponen cuatro elementos que proporcionan un modo conveniente de encapsular las estructuras principales y los procesos que constituyen la organización educativa (ver cuadro N.º 2): las estructuras de la organización; el plan de estudios que es una

subestructura; la gestión del liderazgo y los procesos de toma de decisión; y la enseñanza y el aprendizaje, que es un subconjunto de los procesos escolares.

Cuadro N.º 2: Los cuatro elementos de las organizaciones educativas

<p>Estructuras organizacionales. Grado de Centralización-descentralización influye en:            Recursos físicos y tecnológicos            Recursos financieros            Marcos curriculares            Tiempo            Estudiantes            Personal            Orientación y Consejería            Estructura de toma de decisiones</p>	<p>Procesos de Liderazgo, Gestión y Toma de Decisiones. Grado de Centralización-descentralización influye en:            Posición, rol y poder del director            Estilo y orientación del liderazgo            Colaboración y participación            Motivación            Planeamiento            Procesos de Toma de Decisión            Comunicación Interpersonal            Resolución de Conflictos            Evaluación del Personal</p>
<p>Curriculum:            Objetivos y propósitos            Amplitud            Profundidad            Integración            Diferenciación            Relevancia</p>	<p>Enseñanza y Aprendizaje:            Naturaleza del Conocimiento            Relaciones docente/alumno            Relaciones docente/familia            Generalismo vs. especialización temática            Resultados de Aprendizaje            Orientación y Consejería</p>

Fuente: Dimmock y Walker (2000).

En función del caso de estudio, se tomará como referencia sólo dos de los cuatro elementos:

- La estructura de la organización
- Los procesos de liderazgo, gestión y toma de decisiones

A fin de poder llevar a cabo una comparación pertinente, se fijarán los siguientes criterios para analizar cada convenio:

- Año en que se firmó el Convenio
- Carreras de UCES que se dictan
- Estructura Organizacional: detalle y funciones del personal compartido por ambas instituciones. Existencia o no de personal exclusivo de UCES. Existencia de coordinador académico y de carreras.
- Recursos financieros y físicos: distribución de aulas y horarios
- Proyección a futuro
- Procesos de toma de decisiones / resolución de conflictos

Se detallarán las características de cada convenio firmado entre UTN-UCES a lo largo del país, luego del de San Francisco, en función del orden cronológico en que fueron surgiendo:

Convenio UTN-UCES Río Grande, Tierra del Fuego: Esta fue la segunda localidad en firmar un convenio UTN-UCES en el año 2002, a fin de que al año siguiente se comenzaran a dictar las siguientes carreras: Recursos Humanos, Abogacía, Contador Público. Luego, se incorporaron Licenciatura en Administración y en Recursos Humanos totalizando cuatro carreras universitarias en dicha localidad.

Aquí, se mantiene la misma estructura organizativa que en San Francisco, siendo el total del personal administrativo perteneciente a UTN, mientras que hay dos coordinadores académicos, uno por facultad, dependiendo de UCES, funcionando en su totalidad dentro de las instalaciones de la Facultad Regional. Se trabaja de modo conjunto, compartiendo difusión, actos académicos y con la constante supervisión de UCES Central.



Convenio UTN-UCES Resistencia, Chaco: Este convenio inició en 2007, con el dictado de las carreras de Relaciones Públicas y Periodismo, dependientes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, y la carrera de Ciencias Políticas y Gobierno, que depende de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Luego se incorporó Marketing y en 2015, la Licenciatura en Psicología, sumando un total de cinco carreras universitarias.

En un comienzo, se compartía el edificio de UTN, dictando Periodismo por la mañana y Relaciones Públicas por la tarde (así UTN funcionaba por la tarde-noche), mientras que los alumnos de Ciencias Políticas y Gobierno y Marketing utilizaban las instalaciones del Colegio Industrial. Debido a la alta demanda de alumnos, se vieron obligados a buscar otro edificio que inauguraron en 2014, donde actualmente se dicta la Licenciatura en Psicología por la mañana y la tarde y luego de las 19 horas, Marketing y Ciencia Política y Gobierno.

Al estar físicamente en dos lugares diferentes, el personal administrativo también está dividido: en el edificio de UTN hay una persona que trabaja tanto para UCES como para UTN y otra va en el turno tarde. Mientras tanto, en el nuevo edificio, tres personas se encargan de todos los turnos y carreras allí dictadas.

Respecto a la cuestión académica, hay un coordinador general que está a cargo de todas las carreras menos de Psicología que cuenta con un coordinador específico por los requisitos que posee el proceso de acreditación. Ambos coordinadores resuelven todos los problemas de índole académico que pudieran surgir, con el respaldo de Casa Central en Buenos Aires. El personal administrativo tiene a su cargo las funciones de atención a alumnos, docentes, matriculación de nuevos ingresantes, tesorería y difusión por lo que reportan al Gerente de Relaciones Institucionales de UCES.

Convenio UTN-UCES Venado Tuerto, Santa Fé: Esta fue la primera localidad santafesina en incursionar con esta modalidad para que, en 2010, se iniciara el dictado de las carreras Licenciatura en Comercio Exterior y en Recursos Humanos. Desde sus comienzos, el acuerdo fue que UCES estuviera físicamente en un edificio antiguo perteneciente a UTN, que estaba en desuso por lo que el acuerdo no implica compartir ningún tipo de recursos, ni físicos ni humanos. Por ahora, el horario de cursado es vespertino para permitir que el estudiantado estudie y trabaje. Respecto al personal, cuenta con un coordinador académico a cargo de ambas carreras y dos personas que manejan todo lo relativo a difusión, atención de alumnos y docentes. El edificio cuenta con capacidad ociosa teniendo en cuenta que hay horarios que no se dictan clases por lo que se está analizando la incorporación de una nueva carrera en 2018.

Convenio UTN-UCES Santa Fé, Santa Fé: Comenzó a funcionar en 2014, con el dictado de dos carreras: Relaciones Públicas e Institucionales y Recursos Humanos. En sus inicios comenzaron a funcionar dentro del predio de UTN, pero luego alquilaron las instalaciones de la Cultural Inglesa por la mañana para trasladar la totalidad del cursado allí. Todas las necesidades son atendidas por dos personas exclusivas de UCES que trabajan en el mismo horario y para resolver cuestiones académicas, hay un coordinador para ambas carreras. Convenio UTN-UCES Ushuaia, Tierra del Fuego: La apertura de la carrera de Abogacía en Ushuaia, se llevó a cabo en 2015, y fue una gran oportunidad para dotar de nuevos espacios de debate en todo lo que implica el ámbito jurídico con la ventaja adicional de que el cuerpo docente estaba conformado por abogados partícipes activos de la actividad judicial en Tierra del Fuego en los niveles nacional y provincial, lo que le da un marco actual al dictado de cada materia.

A su vez, se incorporó la Tecnicatura en Recursos Humanos como oferta académica y todo fue posible como subsele del convenio firmado con la Facultad Regional Rio Grande, funcionando con la misma modalidad en lo que respecta a recursos físicos y humanos, es decir, compartiendo todo entre ambas instituciones.

Convenio UTN-UCES Reconquista, Santa Fé: Si bien, la firma del convenio se realizó en 2014, recién en 2016, se iniciaron las clases de dos licenciaturas: Comunicación Social y

Recursos Humanos, que son coordinadas por una sola persona y otra maneja todo lo relativo a cuestiones administrativas por lo que no hay personal compartido entre ambas instituciones. En lo que respecta a cuestiones edilicias, al igual que en la sede de Venado Tuerto, utilizan una casa antigua de UTN, que la poseen sólo para el dictado de clases de UCES.

A continuación, en el cuadro N.º 3, se detallan las cuestiones principales de cada convenio.

Cuadro N.º 3: Resumen de características de cada convenio

Provincia	Córdoba	Chaco	Santa Fe			Tierra del Fuego	
Localidad	San Francisco	Resistencia	Reconquista	Santa Fe	Venado Tuerto	Ushuaia	Río Grande
Año en que se firmó el Convenio	1999	2008	2014	2013	2009	2014	2002
Año que se comenzaron a dictar carreras	2000	2009	2016	2014	2010	2015	2003
Carreras de UCES que se dictan actualmente	Abogacía, Contador Público, Recursos Humanos, Comercio Exterior, Psicología	Ciencia Política y Gobierno, Marketing, Relaciones Públicas e Institucionales, Periodismo, Psicología	Comunicación Social, Recursos Humanos	Relaciones Públicas e Institucionales Recursos Humanos	Comercio Exterior, Recursos Humanos	Abogacía	Recursos Humanos, Abogacía, Contador Público. Administración de Empresas
Personal exclusivo de UCES	1	4	1	2	1	0	
Personal compartido por ambas instituciones.	Lo relativo a bedelía, administración y recursos humanos	1	0	0	1	Todo	
Coordinador académico	3	2	1	1	1	1	
Uso de Instalaciones	Totalmente compartido	En dos carreras compartido y en las restantes tres en edificio aparte	Exclusivo en casa antigua de UTN	Fuera de UTN, en las instalaciones de la Cultural Inglesa,	Exclusivo en otro edificio de UTN en desuso	Totalmente compartido	

## Reflexiones finales

Retomando la pregunta del título, “¿Opuestas o Complementarias? ¿Es posible que dos universidades públicas, una de gestión privada y otra de gestión pública se integren formando una red?”, y luego de analizar en profundidad ambas instituciones y cómo se desarrollan los diversos convenios a lo largo del país, se afirma que las mismas son complementarias. Conforman un ejemplo claro de que aunando esfuerzos y dejando diferencias de lado, se puede colaborar en crear una sociedad efectivamente más equitativa, mediante el logro de mayores niveles de igualdad educativa.

El convenio suscripto entre la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales refleja cómo se pueden optimizar el uso de las instalaciones, coordinando los horarios, para que todas las clases se dicten con normalidad, tanto las de UTN como las de UCES. Respecto a los recursos humanos, es un compromiso constante de trabajo en equipo para resolver las cuestiones que se vayan presentando, a fin de alcanzar un bien superior que es proveer educación universitaria a mayor cantidad de personas. A su vez, van surgiendo muchas ventajas adicionales como las actividades de extensión conjuntas entre ambas instituciones, donde cada una aporta el campo disciplinar que posee, el intercambio entre estudiantes en materia deportiva y cultural, colaborando para crear un excelente ámbito recreativo para los jóvenes estudiantes. Asimismo, socialmente, constituyen un todo, como “la Universidad de la ciudad” que une sus voluntades para brindar asistencia a quienes más lo necesitan frente a situaciones adversas, demostrando sinergia positiva en los resultados de dichas acciones.

“La Educación Superior será efectivamente un bien público social en la medida en que el acceso a ella no quede reservado a minorías, sino que se vaya generalizando de manera real y con mejora de la calidad. Concebir a la educación como derecho humano es uno de los mayores avances éticos de la historia. Implica que, a medida que se expande el papel del conocimiento, el derecho a la educación debe garantizarse a un nivel más alto. Ya no es suficiente pues reivindicar la educación para todos a lo largo de toda la vida. El horizonte de referencia para la transformación educativa que debemos impulsar tiene que ser una meta claramente explicitada: educación superior para todos a lo largo de toda la vida.” (AUGM, 2008: punto 5).

## Referencias

- Alberto, R. (27 de Septiembre de 2015) *UCES celebra quince años de presencia en nuestra ciudad*. Sección locales, Diario “La Voz de San Justo”, San Francisco, Córdoba, Pág.45.
- Alvarez de Tomassone, D. T. (2006). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una Universidad (1948-1962)*. Argentina. Buenos Aires. Editorial Universitaria de la U.T.N.
- AUGM (2008): *Declaración de la AUGM ante la Conferencia Regional de Educación Superior*, en Hacia la nueva Conferencia Mundial de Educación Superior UNESCO, 2009, Montevideo, Uruguay.
- Bereday, G.Z.F. (1964): *Comparative Method in Education*. New York, Rinehart and Winston).
- Bray, M., Adamson, B. Y Mason, M. (eds) (2010). *Educación comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Ed. Granica.
- Brunner, J. J. (2000) *Globalización y el Futuro de la Educación, Tendencias, desafíos, estrategias, Seminario sobre Perspectiva de la Educación en la Región de América*. UNESCO Chile.

CONEAU (2012) *Informe de Evaluación externa de UCES*, dirigida por Lafforgue, J. - 1a ed. - Buenos Aires: CONEAU.

Escotet, M. A. (1998) *Universidad y Devenir entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Ideas Lugar Editorial.

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2010). *Aportes de la Educación Comparada al Planeamiento y la Gestión de la Educación. La experiencia Argentina*. En: Educación Comparada. Perspectiva Latinoamericana. Tamaulipas (México): Editorial Planea. Pp. 65-87.

García de Fanelli, A. (1997) *La expansión de las universidades privadas en la Argentina*, Revista Pensamiento Universitario, Año 5, N° 6, Buenos Aires.

IESALC (2008) *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*, Caracas.

Legault, G.A., Jutras, F. y Desaulniers, M.-P. (2002). *Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? Éducation et francophonie*, 30(1), 26-44. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/resume.php?id=69#.Uxj1Y14ZzdE>

Malatesta, A. (2005). *El surgimiento de la Universidad Obrera nacional Argentina de fines de la década de 1940*. Diálogos Pedagógicos, año III, (Pag. 22-33).

Malatesta, A. (2008) *La etapa fundacional de la Universidad Obrera Nacional - La conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional

Malatesta, A. (2010) *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria: la conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. - 1a ed. – Córdoba. Departamento de Investigación Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

Mayor Zaragoza, F. (2000) *Un mundo nuevo*. Galaxia Gutemberg, Círculo de Lectores, Barcelona, Ediciones UNESCO.

Morin, E. (2000), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed Paidós, Capítulo De la pertinencia en el conocimiento. El contexto. Lo Global Pag 43

Navarro, A.M. (2005): *El Planeamiento Estratégico en Instituciones Educativas. Análisis situacional comparativo*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados. <http://www.saece.org.ar>

O'Donnel, G. (28 de diciembre de 2012). *La UTN firmó un convenio de corresponsabilidad académica con UCES*. Notife. Recuperado de: <http://notife.com/323339-la-utn-firmo-un-convenio-de-corresponsabilidad-academica-con-uces/>

Pérez Rasetti, C. (2007) *Ocupación y Conquista: La dimensión geográfica del sistema universitario argentino*. Revista Atos de pesquisa em educação Universidad Regional de Blumenau. Recuperado de: <http://www.proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/search/titles>

Sander, B. (1996) *Gestión Educativa en América Latina*. Ed. Troquel. Buenos Aires

Sauchelli, y Silvi (2016) *Creación y reestructuración de la Universidad Obrera Nacional – Universidad Tecnológica Nacional*

Thierry García, D. (2001) *La educación del futuro*, en revista Paedagogium, julio-agosto 2001, Año 1, Núm. 6. p. 20)

Tünnermann Bernheim, C. y DE SOUZA CHAUI, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento*. Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO.

UCES (2011) Informe de Autoevaluación institucional 2003-2010

Zabalza, M. (2002) *La enseñanza universitaria*, Editorial Narcea. Capítulo 1 pag. 20 a 31/pag. 58 a 65

Páginas web consultadas

<http://www.cicrqta.com.ar/single-post/2015/12/28/Oferta-educativa-en-Reconquista-Licenciatura-en-Recursos-Humanos>

[www.coneau.org.ar](http://www.coneau.org.ar)

[www.dle.rae.es](http://www.dle.rae.es)

[http://www.diario21.tv/notix2/noticia/26391\\_muy-pronto-uces-inaugura-su-nueva-sede-en-resistencia.htm](http://www.diario21.tv/notix2/noticia/26391_muy-pronto-uces-inaugura-su-nueva-sede-en-resistencia.htm)

[www.frsfco.utn.edu.ar](http://www.frsfco.utn.edu.ar)

[www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

[www.uces.edu.ar](http://www.uces.edu.ar)

[www.utn.edu.ar](http://www.utn.edu.ar)

# LA INTEGRACIÓN INTERCÁTEDRAS UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA, CURRICULAR Y DIDÁCTICA SOBRE EL CASO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Calneggia MI, Lucchese MS, Difranceso AC.<sup>76</sup>

## Introducción

El presente trabajo se encuadra en una línea de investigación que se desarrolla desde hace nueve años en la Universidad Católica de Córdoba (UCC), bajo la temática de curriculum integrado y profesorado universitario destinado a profesionales interesados en la educación. El objeto de estudio, es la integración intercátedras universitarias, se constituye a partir del análisis de las estrategias pedagógicas puestas en juego en el proceso de enseñar y aprender en las cátedras de Didáctica Especial e Investigación Educativa, con el fin de contribuir al ejercicio docente bajo un modelo amplio o reflexivo, donde la función de éste implique también la de investigación. Esta propuesta, promueve la revisión de las actividades de enseñar y motiva la construcción de alternativas en la enseñanza de objetos específicos en un contexto particular, desde procesos de investigación acción.

Ese es sólo un punto de partida que surge con la expectativa de generar espacios de interacción, reflexión conjunta intercátedras, investigación compartida, en aras de propiciar aprendizajes significativos en el nivel universitario para estudiantes - docentes universitarios y secundarios, cuya formación inicial ha sido centrada en el conocimiento disciplinar- profesional y, en muchos casos, profesionalista. El proceso fue habilitando el surgimiento y análisis de cuestiones vinculadas a la propia complejidad de la experiencia y actores intervinientes.

En este marco, a nueve años de la actividad iniciada, nos proponemos efectuar un análisis, en términos de lectura evaluativa, respecto de la propuesta de curriculum integrado, a partir de tres ejes: epistemológico, curricular y didáctico, de manera que nos permita reflexionar sobre las decisiones asumidas como docentes e investigadores del campo educativo.

## Acerca de la construcción de conocimiento: relaciones entre campos disciplinares

Uno de los aspectos de importancia en esta propuesta de investigación, refiere a la forma en que se construyeron las relaciones entre diferentes campos disciplinares como el específico, el didáctico y el de investigación, ya que en las cátedras involucradas se trabaja con la intención y la posibilidad de articular las prácticas docentes con la investigación. La finalidad es generar una perspectiva de análisis de las propias prácticas a través de la elaboración de un proyecto desde la investigación-acción.

Como el profesorado universitario es un trayecto formativo, a través del cual los profesionales reciben el título de profesor, según expresan Caballero y Bolívar (2015), convertirse en un profesor cualificado requiere poseer no sólo conocimiento sobre una disciplina y habilidades de interacción con los estudiantes, requiere desarrollar competencias profesionales (Caballero & Bolívar, 2015).

---

<sup>76</sup> Calneggia MI: Mgter en Investigación Educativa, Profesora e Investigadora UCC. [marisacalneggia@gmail.com](mailto:marisacalneggia@gmail.com)-

Lucchese MS: Esp. y Mgter en Didáctica, Dra. en Ciencias de la Salud, Profesora e Investigadora UCC/UNC. [mslucchese@gmail.com](mailto:mslucchese@gmail.com).

Difranceso AC: Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora e Investigadora UCC. [difrancesoadriana@yahoo.com.ar](mailto:difrancesoadriana@yahoo.com.ar)

Abordar esta problemática, ha requerido que los alumnos-profesionales efectúen un acercamiento tanto al campo educativo/didáctico como al de investigación, para luego indagar sobre su propia práctica, desde una perspectiva didáctica. Para quienes constituyen los equipos de cátedras del profesorado universitario, demanda considerar las condiciones de los estudiantes/profesionales de áreas de conocimiento específicas. Para los estudiantes -docentes de los niveles universitario y secundario-, incluirse en otro ámbito de producción de conocimiento como el educativo, edificado bajo categorías diferentes a las de su trayectoria académica, supone un giro o movimiento de perspectiva de trabajo. Por lo tanto, implica en primer término el reconocimiento desde dónde los estudiantes/profesionales construyen sus perspectivas, a partir de las formas previas de conocimiento que se encuentran fuertemente estructuradas. Esta cuestión se transforma en una situación de tensión entre condiciones de producción del campo específico, condiciones de producción del campo educativo (Calneggia et al., 2015) y los procesos de investigación.

Así, se observa una tensión entre el conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico, términos empleados por (Shulman, 2005). Se establece una relación asimétrica entre ambos, porque el dominio del campo disciplinar tiene primacía por la conceptualización de la lógica de la misma, mientras que el conocimiento pedagógico se asume desde un conocimiento superficial, posición que requiere de estudio y profundización por los alumnos-profesionales para la construcción del objeto didáctico. De este modo, se observa que la configuración del profesorado se origina en la peculiaridad de cada comunidad disciplinar porque ésta genera en los sujetos un sentido de pertenencia ( Caballero & Bolívar, 2015)-.

En las miradas previas de los estudiantes que se inscriben para realizar la carrera, la cuestión del conocimiento pedagógico no se piensa como un saber disciplinar específico que supone una ubicación tridimensional en lo epistemológico, teórico y metodológico. Se limita a la búsqueda de un cómo, meramente instrumental. Basta con explicitar las ideas de los profesionales-alumnos vinculadas a Didáctica en las primeras clases del Profesorado para reconocer esa situación, las mismas refieren a cómo enseñar, a los medios para efectuar la tarea docente, a las técnicas de enseñanza como si la articulación entre objetos diferentes como el pedagógico-didáctico y el del campo disciplinar específico se estableciera de forma natural.

Cabe aclarar que no identificar esta articulación en términos de diferencias de objetos de conocimiento, conlleva consecuencias en la transformación de los objetos en la enseñanza. Como docentes se plantea la naturalización respecto a la articulación, porque en diferentes circunstancias dicha posición se convierte en un obstáculo, tanto para la construcción de un objeto didáctico como para su indagación, en la medida que se desconoce, reduce y/o ignora la complejidad del mismo.

El tiempo y la dedicación en esta tarea, ponen en evidencia la complejidad de los procesos de investigación educativa y particularmente didácticos y los modos de construcción de conocimiento de los estudiantes/profesionales, ya que frecuentemente suponen que la investigación en estas disciplinas se construye con base en impresiones, relacionadas más al parecer de los sujetos que a una estrategia metodológica rigurosa o bien modelizada como el modo de enseñanza que se vivencia en la formación profesional. Esto es: se enseña tal como se aprende en la propia biografía formativa. Otro desafío para el grupo de docentes investigadores consiste en contrariar esos supuestos y cuestionarlos en el proceso de construcción, recursivamente. Es por ello que la modalidad de trabajo implementada en estas cátedras ha puesto en tensión también, la actividad intelectual y los aspectos emocionales de los sujetos-profesionales. De ser profesional en un área de conocimiento, se transforma circunstancialmente en un aprendiz de otra área en la que se deben investigar las propias prácticas didácticas, problematizarlas, abordar un modo de investigación que se aparta del monolítico novecentista, desacralizar la investigación y tomar decisiones didácticas basadas en el corpus teórico de la didáctica y de la investigación acción. Según Montenegro y Fuentealba,

la mayoría de las veces, los docentes saben sobre su disciplina, lo que no implica que han aprendido cómo enseñarla (Tovar-Gálvez & Contreras, 2012).

La especificidad del objeto educativo reclama una mirada de otra característica que no siempre coincide con el objeto en los que fueron formados. La emergencia y desarrollo de los campos de producción en educación, surge por la necesidad de legitimar y regular el conjunto de prácticas, discursos y acciones de los actores educativos, a diferencia de aquellos campos de conocimiento donde el proceso de constitución se encuentra casi exclusivamente vinculado a la institucionalización como saberes científico-académicos en el ámbito universitario. Sin embargo, adentrarse en el campo educativo comprende identificar la diversidad de posiciones políticas en la producción de conocimiento, pretender homogeneizar los sentidos que devienen del mismo, supone desconocer la idiosincrasia del mismo. Asumir el estudio de este objeto, del mismo modo que se hace de otros objetos, resulta un problema. Se observa en algunas oportunidades que los profesionales-estudiantes no reconocen los posicionamientos respecto al campo pedagógico-didáctico, utilizando de forma indistinta términos que se identifican con diferentes perspectivas teóricas.

Desde las cátedras de Didáctica e Investigación Educativa se trabaja con alumnos que - en su mayoría- son especialistas en una disciplina y asumen alternativamente posiciones de alumno-profesor. Así, en estas instancias de construcción se advierte el atravesamiento de diferentes dimensiones (personales, institucionales, sociales y profesionales), lo cual implica abordar diferentes planos de trabajo; el de las propias ideas de los alumnos-profesionales como elemento emergente de una preocupación, el de la teoría en términos de construir un problema y el de la acción en cuanto a las posibilidades de cambios en la situación educativa concreta. Se trabaja desde la deconstrucción y construcción del objeto de investigación en forma grupal, que requiere sucesivos encuentros e intercambios virtuales. Se observa que los estudiantes-profesionales tienen prácticas vinculadas a la docencia, aunque insuficiente formación y práctica de la investigación reflexiva en sus propias disciplinas y menos aún en el campo didáctico (Calneggia et al., 2015).

Según un estudio de percepción de los docentes universitarios sobre la investigación educativa, se agrupan las percepciones de los docentes en cuatro grandes temas, con base en ese agrupamiento, en este estudio, se reconoce que los estudiantes-profesionales se podrían agrupar en dos temas: uno vinculado a la escasa utilidad de los resultados y poca importancia de los temas de investigación y el otro a la visión crítica de la formación como medio de difundir los resultados de investigación (Murillo & Perines, 2017). Este agrupamiento de los profesionales-estudiantes evidencia, como en la investigación antes mencionada, que los resultados de investigación son teóricos y difíciles de trasladar a la práctica y que el lenguaje especializado de la misma resulta incomprensible. Parte de este comportamiento se ha observado en la instancia de construcción del objeto de investigación, en relación a la búsqueda de antecedentes y la revisión de la literatura.

Retomando el título de este apartado, respecto a la relación entre campos disciplinares se sostiene:

- Que es necesario identificar la especificidad de los siguientes campos: el didáctico como parte de otro, el Pedagógico, el disciplinar específico y el de investigación, considerando la pertenencia de la disciplina educativa al campo de las ciencias sociales.
- Que es inevitable la articulación entre los mismos, analizándola y reconociendo la modalidad de articulación.
- Que es preciso- en este marco- identificar los procesos que conforman tanto la docencia como la investigación para trabajar en las condiciones que requieren ambas actividades.

Por lo tanto, estas distinciones son ineludibles en el desarrollo del proyecto de investigación, en el marco de una propuesta de integración intercátedra, de forma que los sujetos



profesionales transiten desde un campo específico a una elaboración de un proyecto de investigación-acción.

El equipo de investigación se vuelve recursivamente sobre las mismas limitaciones y problemáticas que se presentan en casi la totalidad de estudiantes conformado en grupos, entre los dominantes se advierten, dificultad de: a) identificación de problemas vivenciados en el cotidiano de su quehacer docente; b) el discernimiento necesario a fin de distinguir entre problemas como factores externos o bien factores internos; c) la transformación de un problema de la vida en las aulas en problemática didáctica; d) el pasaje de la teoría didáctica aprendida, a la elaboración del objeto escogiendo y descubriendo las categorías conceptuales de la didáctica pertinentes, apartándose del recurrente error de trabajar los marcos teóricos y el objeto como “collage” de autores y teorías; e) relacionar objeto de conocimiento y herramientas metodológicas de indagación, con la consecuente toma de decisiones de cuáles adoptar en función del primero; f) naturalización de los acontecimientos de la clase con la dificultad de revisión de los propios supuestos y constructos.

A pesar del énfasis puesto en la enseñanza y reflexión epistemológica del complejo campo de las ciencias sociales y el lugar de la educación en el mismo, perspectivas y criterios epistemológicos no se pueden identificar en las problemáticas didácticas. El qué, cómo, por qué, dónde, hacia dónde, del investigador y las propiedades del campo parecen ser categorías abstractas que nada tienen que ver con la vida cotidiana de educación. Esta dificultad se expresa tanto a la hora de elaborar el proyecto como a la de identificar los propios supuestos de qué cosa es investigación y conocimiento y su construcción.

El legado de la formación de grado previa, ha ocultado o limitado la investigación como posibilidad de conocimiento operante. La distancia entre el conocimiento aprendido en el pasado y epistemes varias, se desconocen. El cómo ha advenido el conocimiento y contenido curricular de carreras, no ha sido frecuentemente revisado/ examinado. Cabe interrogarse y preguntar a los estudiantes en el aula: cuando hablamos de la propia disciplina, - natural, social, etc.- ¿cómo se construye y deviene el contenido curricular de una carrera universitaria? ¿Discernimos acerca de los objetos de conocimiento y su elaboración al momento de proponerlos como curriculum? ¿Reflexionamos acerca de su vigencia y adecuación a la realidad? ¿Cuántas experiencias de investigación guiadas se actualizan en nuestra formación universitaria? ¿Es el curriculum universitario un conjunto de estructuras estudiadas y enseñadas herméticamente? (dogmáticamente).

En el caso de la educación, particularmente la pedagogía y la didáctica, como disciplinas sociales parecen haber omitido la exploración fenomenológica de su estudio. Casi en el límite de la obiedad conviene recordar que la educación es un objeto social y cultural, por lo que es parte de la realidad educativa, en tanto problematizada. Los fenómenos educativos, didácticos en este caso, son construibles como objetos de conocimiento en tanto sean explorados fenomenológicamente. La emergencia del fenómeno problema en el aula a la hora de enseñar, es un fenómeno complejo a descubrir y construir, mediante la reflexión y la teoría. En todos los casos, atentos a que la referida complejidad es interdisciplinaria, multimétodica y subjetiva. El dilema enfrentado por los estudiantes del proyecto es la tensión entre conocimiento y producción; vida cotidiana de la enseñanza y teoría; autorreconocimiento de las estructuras disciplinarias en las que fuimos formados e involucramiento con nuestros supuestos en la investigación acción como indagación operante; demarcación de la diversidad epistemológica y posicionamiento intencional.

En conceptos de Porlan Ariza, Rivero García y Martín del Pozo (1997), esta primera problemática se conjuga con la perspectiva constructivista de la educación como problemática didáctica, como objeto a investigar y como problemática de integración interdisciplinaria (Porlán Ariza, Rivero García, & Martín del Pozo, 1997).

Como segundo nivel de abordaje, emerge la necesidad de reexplorar y enseñar los aportes de la fenomenología a la investigación educativa, tanto en su vertiente disciplinaria y metodológica, en el marco de modelos de las ciencias sociales (García Pérez, 2007).

Las cátedras de Didáctica e Investigación Educativa orientan la construcción del problema de investigación, tanto desde una perspectiva epistemológica, como de las problemáticas vinculadas a enseñar, focalizando en la temática a indagar, situación que conduce a la revisión de la misma en términos del campo didáctico y en la búsqueda de antecedentes respecto a dicha problemática. Durante este proceso, para algunos profesionales-estudiantes la problemática cotidiana de enseñanza es el objeto de investigación, como si se tratara de lo mismo. No avizoran que construir el objeto de investigación requiere de otro proceso. Del mismo modo, algunos explicitan rápidamente los instrumentos de recolección de información y su modelo, sin definir los objetivos de investigación.

#### Acerca de la integración curricular

En este contexto, otro aspecto a considerar refiere a lo curricular. La experiencia realizada entre ambas cátedras, se sostiene bajo el criterio de “integración a través de temas, tópicos o ideas” (Torres Santomé, 1994). Desde ambas disciplinas lo que se considera como tópico -idea que sirve para orientar la propuesta de integración- se refiere a la de “profesores reflexivos”, a través de la apropiación de contenidos didácticos y de la implementación de la investigación - acción.

En este sentido, se torna central la lógica de articular los contenidos de ambas cátedras, por medio de un eje metodológico propuesto por la Investigación Educativa a través de la Investigación – acción y un eje conceptual desde Didáctica Especial. Asumir esta perspectiva interdisciplinaria implica reconocer la envergadura del proyecto, en relación a la definición del objeto a integrar, de las condiciones, tiempos y finalidad de la integración, lo que ha requerido de un trabajo sistemático y de estudio de las decisiones, debido a la novedad del proyecto que desarrollamos como docentes universitarios, implica una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (Grundy, 1998). También significa explicitar el sentido de las relaciones entre teoría-práctica y educación-sociedad. En cuanto a la primera, ambas cátedras consideran al curriculum como proyecto y proceso, (Álvarez Méndez, 2000) y con respecto a la segunda, la necesidad de promover una formación orientada a cuestionar y reflexionar sobre enseñanza desde una perspectiva investigativa.

Una cuestión no menos importante refiere a la concepción de curriculum que circula entre los estudiantes-profesionales, porque vinculan al mismo con plan de estudios, efectuando una interpretación reducida. Así, se observa tensión entre las ideas de curriculum con la postura de las cátedras, al entender al mismo como objeto dinámico que incluye el diseño y desarrollo curricular. La posibilidad de asumir esta perspectiva ha implicado la revisión de los esquemas incorporados durante la vida educativa por parte de los docentes-estudiantes porque dichos esquemas orientan las acciones, los cuales perpetúan las formas de hacer y pensar. Como parte de este proceso de investigación-acción la construcción de un proyecto de curriculum integrado contribuye a un escenario de formación profesional, en relación a los grados de participación de los profesores en las decisiones sobre el diseño del curriculum y la enseñanza. Según Fernández Cruz (2004), el desarrollo curricular como parte de un proceso de deliberación contribuye en la autonomía profesional (Fernández Cruz, 2004). De esta manera, se plantea desde el trabajo interdisciplinario, una posibilidad de experimentar y reflexionar respecto de las posibilidades que los estudiantes-profesionales pueden desarrollar en cuanto a la autonomía profesional y se transforma en una estrategia de formación.

En función de los modelos de participación y dependiendo del nivel efectivo de integración por parte de los docentes a la vida institucional, en las diferentes propuestas de

currículo integrado desarrolladas por este equipo de investigación, se reconocen los siguientes modos de participación: participación limitada, activa y al desarrollo curricular (Elbaz, 1990). El primer caso, se identificó con la experiencia de algunos docentes/estudiantes que desarrollaron el proyecto de investigación-acción en el proceso de formación del profesorado, con escasa implicancia institucional y la implementación depende de la respuesta institucional. El segundo y tercer caso se observó tanto en relación a la participación que efectúan directores y docentes como los docentes de la universidad, debido a la propuesta de currículo integrado que se desarrolla en diferentes ámbitos educativo y académico, con compromiso institucional e implicación de los sujetos en la tarea asumida.

La escasa implicancia institucional se vincula, en la mayoría de los casos, a la docencia universitaria, encerrada en la lógica de cátedras especializadas en cierto tipo de conocimiento y escasa o nula vinculación con otras. A pesar de los desafíos de las políticas educativas y sus correlatos curriculares en planes de carreras, la enseñanza universitaria continúa con el modelo aislado y fragmentado, fundado en argumentos de especialización y crecimiento del conocimiento. En tanto, en la enseñanza secundaria, las políticas educativas y las prescripciones curriculares se debaten en el dualismo entre proliferación de unidades curriculares e integración. Si se recorre y estudia cuidadosamente lo acontecido en las últimas dos décadas en este nivel, cada una de las políticas educativas ha intentado abordar, de alguna manera, la integración. En esta investigación, el compromiso institucional, la gestión educativa y la integración se predisponen favorablemente con dos modos de construcción diferentes: uno, por el encuentro temático entre unidades curriculares y disciplinas con temas afines y los segundos, a partir de asumir temáticas sociales y de conocimiento vigentes en el cotidiano de las aulas.

Diversas investigaciones proponen como concepción del desarrollo profesional docente, una variedad de instancias formales e informales que ayudan al profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas y desarrollan una comprensión diferente de su profesión y su práctica (Montecinos, 2003), en este sentido las actividades efectuadas a través de la formación sistemática del profesorado, del análisis y reconstrucción de las experiencias de currículo integrado, se orientan a un desarrollo profesional docente en tanto permiten construir una comprensión diferente de las prácticas docentes. En este sentido, se reconoce al desarrollo profesional del profesor como un proceso inseparable de su desarrollo de vida, por lo cual es necesario identificar la conexión entre la experiencia curricular de los docentes y de la comprensión que realiza de la misma. Cuestiones, asimismo, que son sustentadas por Clandinin y Connelly (1992), que expresan que para los profesores, el currículo es experiencia vivida en el aula y que la reconstrucción narrativa de esa experiencia, coloca a los docentes en un lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y el otro conocimiento de orden superior y de naturaleza profesional (Fernández Cruz, 2004).

En este contexto, la propuesta de integración se convierte en una metodología formativa tanto para los docentes de las cátedras de Didáctica e Investigación como para los estudiantes-profesionales porque se trata de aprendizajes posteriores a la formación disciplinar para vincular el saber de la propia disciplina, con otros ámbitos como el educativo y la práctica profesional. Dicha propuesta marca un estilo de trabajo basado en superar lo propio de las diferentes disciplinas para establecer nexos y caminos en torno a una búsqueda común. Se define un trabajo conjunto desde el comienzo de ambas cátedras, con clases teóricas, búsquedas de investigaciones didácticas, identificación de los componentes de una investigación, presentación y análisis de las temáticas de los profesionales-estudiantes al grupo clase y clases conjuntas entre ambas cátedras, entre otras.

De este modo, este enfoque de integración curricular se encuadra en una perspectiva interdisciplinaria que orienta a un modo de entender la enseñanza, la docencia y el conocimiento. Lo que resalta esta propuesta, es lograr con otros, lo que de forma individual no es posible, y que la esencia de lo interdisciplinario es la construcción de un conocimiento para

reconocer y enfrentar problemas que requiere de un mirada múltiple o emplear una concepción holística para superar el saber especializado (Mallarino, 2012).

De igual manera, Garzón Rayo y Gómez Álvarez, sostienen que la construcción de un objeto de estudio en procesos interdisciplinarios requiere de cuatro pasos: la búsqueda de horizontalidad disciplinaria, el desarrollo de conceptos conectivos, la mutua interrogación y la construcción de un marco común (Garzón Rayo & Gómez Álvarez, 2010). Aspectos que, de forma permanente, se analizan en la propuesta de interdisciplinariedad, a fin de construir un camino que permita visualizar a los profesionales-estudiantes dicha estrategia.

En este proceso, se han observado dificultades por parte de los estudiantes-profesionales en comprender el sentido de la integración curricular porque vincula didáctica, investigación-acción y la disciplina específica, esto da cuenta de una complejidad mayor porque los estudiantes-profesionales tienen conocimiento de su propia disciplina, y, en forma más acotada, conocimientos respecto a didáctica e investigación. A esto se suma la experiencia de formación recibida como sujetos, que en términos de Bernstein expresa que el curriculum universitario se presenta con fuertes demarcaciones, estableciendo límites claros entre las disciplinas, lo que pone en evidencia la tensión entre disciplinariedad e interdisciplinariedad. Retomando la complejidad planteada en el primer apartado que refiere a la relación entre campos disciplinares, la perspectiva de curriculum integrado cuyo sentido es promover procesos de comprensión en los diferentes campos de conocimientos, también agrega otra complejidad: la de la implementación, en el marco de profesionales-estudiantes con falta de experiencia personal en procesos reales de investigación educativa.

Reflexionar respecto a la implementación de la propuesta de integración curricular refiere a los tiempos que requiere la misma, tanto en el desarrollo de las cátedras como en los tiempos de los estudiantes-profesionales. En función de la dimensión tiempo, se proponen diferentes modalidades de trabajo para que los estudiantes-profesionales terminen el cursado de las asignaturas con un bosquejo de definición del tema y objetivos a indagar como base. Lo que no significa uniformar para todos los profesionales-estudiantes este criterio. Requiere trabajar en tiempos y espacios posteriores al tiempo de cursado de un cuatrimestre, ya que ese proceso de integración curricular se extiende con diferentes modalidades de acompañamiento docente hasta la presentación final de trabajo. Situación que evidencia la diferencia entre los tiempos de la enseñanza y de los aprendizajes. Una de las cuestiones más significativas del proceso de elaboración, es el discernimiento que se efectúa respecto de qué y cómo construir la integración. Los integrantes del equipo de investigación, docentes del profesorado, inician con la convicción de que se asocian disciplinas, campos del conocimiento, en torno a la prioridad de reflexionar el objeto pedagógico – didáctico. Reflexionar acerca de cómo descubrir problemas didácticos en el propio quehacer, parece bastante simple: la experiencia nos ha mostrado una y otra vez que no es así. El anclaje en una problemática didáctica, a la hora de enseñar otra disciplina, implica transitar desde una episteme a otra y deslocalizarla de la disciplina específica.

#### Acerca de la investigación didáctica

Díaz Barriga (2009), efectúa una reconstrucción de los principales modelos de investigación que se llevaron a cabo en dicho campo. Propone diferentes modelos de producción didáctica, que se organizan en dos grandes grupos: a) aquellos estudios para construir una teoría didáctica y derivar técnicas de trabajo en el aula y b) estudios sobre el aula, para construir una teoría del proceso de enseñanza y aprendizaje o aportar elementos para la comprensión del funcionamiento del aula.

Dentro de la primera, se presentan tres tipos de indagación: a) la construcción de una teoría didáctica, b) desarrollos conceptuales independientes de la práctica, y c) elaboración de conceptualizaciones breves con predominio de la práctica.

En el caso de la segunda, se agruparon en cuatro líneas de investigación, una serie de estudios que enriquecieron el desarrollo de la didáctica: a) La investigación de la enseñanza desde diversas perspectivas psicológicas, b) La investigación etnográfica, c) La investigación participativa y la investigación-acción y d) La teoría social de la subjetividad y su aplicación al aula.

Una de las líneas de investigación de los modelos de producción didáctica es la investigación a la investigación participativa y la investigación- acción. Según Díaz Barriga (2009), ambos modelos se caracterizan porque el propósito de la investigación refiere a mejorar la realidad y porque los actores asumen un papel activo tanto en la indagación como en el compromiso para modificar la realidad. Según Carr y Kemmis este modelo de investigación-acción permite trabajar con las teorías implícitas de los docentes para convertirlos en investigadores activos que ponen a prueba las prácticas educativas y tienden a mejorarlas (Díaz Barriga, 1998).

Díaz Barriga (2009) menciona que el desafío de este enfoque es que el docente se perciba como un profesional que tiene bajo su responsabilidad el aprendizaje.

Desde la propuesta de curriculum integrado de las cátedras de Didáctica e Investigación Educativa, se desarrolla e impulsa como producción didáctica, la línea de investigación vinculada a la investigación- acción, que se sostiene en la necesidad de que los temas objeto de estudio son elegidos en función de las necesidades que surgen desde las situaciones problemáticas vinculadas a las prácticas de enseñanza por los estudiantes/profesionales. A partir de esta situación, identificada como tal, se avanza en un proceso de diagnosticar, reflexionar y planificar para transformar. Se trabaja en diferentes planos, el de las propias ideas como elemento emergente de una preocupación, el de la teoría en términos de construir un problema y el de la acción en cuanto a las posibilidades de cambios en la situación educativa concreta.

Durante esta indagación, se observa en los estudiantes/profesionales dificultad para articular la teoría que le permite construir interrogantes específicos y la tensión que deviene entre la práctica docente y que ésta se constituya en objeto de estudio. Esto requiere de los estudiantes/profesionales observar, registrar, recabar datos, analizar, efectuar búsqueda bibliográfica, articular y construir sentidos. Esta manera de abordar la investigación didáctica, se diferencia de la forma en que los estudiantes/profesionales orientan sus prácticas docentes, primero, porque se trata de un proceso investigativo y segundo, porque las formas en cómo asumen sus prácticas, algunos estudiantes remiten a imitar a sus propios maestros, otros a ser instruidos por colegas y a realizar cursos extracurriculares y en menor medida a iniciarse como docentes voluntarios. (Tovar Galvez & García Contreras, 2012).

Estas posibles maneras, referidas a las formas de asumir las prácticas, no siempre se efectúan desde problemáticas didácticas en el ejercicio de la docencia y el modo de abordar las mismas. Lo planteado, evidencia la complejidad de la investigación didáctica, por un lado, y por otro, el modo metodológico específico y riguroso que la misma demanda, tanto para los egresados del campo educativo como para aquellos profesionales de campos específicos preocupados por enseñar.

## Reflexiones finales

La propuesta desarrollada por las cátedras de Didáctica Especial e Investigación Educativa en el profesorado universitario se construye desde una perspectiva dinámica, que articula a) ámbitos institucionales e individuales, b) conocimientos disciplinares, didácticos y

de investigación, c) programación de propuestas de enseñanza, implementación y seguimiento del proceso de investigación, d) tiempos y e) evaluación y acreditación de ambos espacios curriculares. Aspectos que configuran la complejidad de la tarea y tensionan las posibilidades y expectativas de los estudiantes-profesionales para la realización del proyecto de investigación.

Esta iniciativa, surgida hace nueve años por la necesidad de articular conocimiento, involucra revisión, análisis y ajustes, comprendió establecer-construir las condiciones de trabajo como tolerancia con el propio aprendizaje y el de otros, trabajo con otros, tiempos y disponibilidad para la producción, reelaboración, escritura y presentación formal del proyecto de investigación.

Desde la experiencia e investigación en ambas cátedras, se reconoce la potencialidad de esta propuesta para generar mejor comprensión de las problemáticas didácticas y de investigación, debido a que interrumpe formas de mirar, pensar y ejercer la enseñanza, promueve la construcción de cómo transitar entre cátedras, cómo generar trabajo articulado con otros y cómo estudiar dichos procesos. Es por esto, que se torna importante la experiencia realizada desde curriculum integrado ya que los estudiantes/profesionales acceden a una perspectiva diferente a la habitual para el ejercicio de la docencia. También, porque docentes y estudiantes-profesionales generan un proyecto de investigación en el marco de la relación docencia e investigación, que en términos de Robertson y Bond se conforma en una relación integrada en la que se producen dos fenómenos inseparables en tanto una actividad afecta a la otra (Mateo Andrés 2012). Trabajar pedagógicamente para el reconocimiento/explicitación de dicha relación en estudiantes/profesionales que no son del campo de la educación. es esencial para construir puertas de entrada al conocimiento didáctico y a las formas de producción didáctica, promoviendo de esta manera modos de inclusión al campo educativo.

Si bien, a lo largo de estos años, se lograron trabajos interesantes de los estudiantes/profesionales en términos de tarea reflexiva, sistemática y propositiva, a la vez se requiere continuar en pos de una significativa relación integrada entre docencia e investigación, que posibilite, además, extender hacia el interior de las instituciones educativas en las que trabajan, una práctica reflexiva de otros espacios curriculares e incluso la propia institución.

## Referencias

- Álvarez Méndez, J. (2000). *Didáctica, currículo y Evaluación*: Madrid: Miño y Dávila.
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 157-177.
- Calneggia, M., Lucchese, M., Di Francesco, A., Arnelotto, A., Benítez, D., Bono, M., Díaz, C., & Fernández, A. (2015). Profesionales de la Salud y Formación Docente: una propuesta de curriculum integrado. *Revista de Salud Pública*, 19(2), 24-33.
- Elbaz, F. (1990). Teachers' participation in curriculum development *En Lewy, A: The International Encyclopedy of Curriculum* (pp. 365-367): Oxford: Pergamon Press.
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículo y la organización. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 8(1), 1.
- García Pérez, F. F. (2007). El Conocimiento Cotidiano Como Referente del Conocimiento Escolar. *Las Competencias Profesionales para la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales Ante el Reto Europeo y la Globalización* (pp. 481-498). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Garzón Rayo, O., & Gómez Álvarez, J. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Guillermo de Ockham*, 8(2). doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.566>

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del Currículo (3a reimpr.)*. Madrid, España: Morata.

Mallarino, C. U. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas humanística*, 73(73).

Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las *Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), pp. 211-223.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.

Murillo, F. J., & Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa/How non-university teachers perceive educational research. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81.

Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.

Shulman, L. S. (2005). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*: Ediciones morata.

Tovar-Gálvez, J. C., & Contreras, G. A. G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-896.

## **CAPÍTULO V**

### **ENTORNOS TECNOLÓGICOS Y SUS POSIBILIDADES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

#### **CULTURA EDUCATIVA TECNOLÓGICA Y PROCESOS INSTITUCIONALES MIGRATORIOS**

Dra. Silvia Coicaud<sup>77</sup>

##### Introducción

La literatura, que aborda las diferencias relacionadas con las brechas generacionales resulta prolífica. Sin embargo, también se sostiene que estas connotaciones disímiles están en realidad más relacionadas con las características cognitivas, culturales y socio-económicas de los sujetos, que con su edad. El constante bombardeo del mercado con productos, sistemas y aplicaciones informáticas crea la ilusión de que los mismos nos facilitan a todos la vida en el mundo digital. Pero sabemos que no siempre es así, y que muchas veces estos apoyos y soportes no son tales, sino que se convierten en artefactos y artilugios difíciles de manejar. En los contextos actuales, es evidente que vivimos en una era de transición y formamos parte de un proceso de “alfabetización híbrida” que combina la historia de la cultura impresa con las nuevas herramientas digitales y la lectura en línea. Las nuevas ofertas educativas en la modalidad implementadas en microcontextos virtuales requieren que exista una mayor flexibilidad en el acceso, la circulación y la distribución de los conocimientos. Las TIC se incorporan rápidamente en las actividades de gestión de las instituciones educativas, pero no lo hacen con la misma velocidad en el ámbito académico. No existe una inversión similar para suministrar programas informáticos destinados a la docencia. Sin negar el valor que las plataformas LMS tienen para la formación virtual, es importante que las universidades analicen con mayor rigor estas problemáticas. Resulta fundamental que los docentes se formen en estas

---

<sup>77</sup>Doctora en Didáctica y Organización escolar, Magister en Educación Superior y Especialista en Docencia Universitaria. Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica General y de Tecnología Educativa en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, y de Didáctica en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Profesora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. [Coicaud.silvia@gmail.com](mailto:Coicaud.silvia@gmail.com) [scoicaud@unpata.edu.ar](mailto:scoicaud@unpata.edu.ar)



estrategias, pero no sólo desde un enfoque técnico e instrumental acerca de “cómo utilizar la plataforma”, sino abordando la real complejidad de estas prácticas pedagógicas, adquiriendo los conocimientos necesarios para poder comprender y transformar creativamente las propuestas educativas mediadas por tecnologías.

### Conflictos en los procesos migratorios de las culturas tecnológicas

No se puede obviar, el hecho de que existe polarización en muchas regiones del mundo, respecto de quienes gozan de un acceso completo a todas las tecnologías disponibles, y quienes están fuera de esta posibilidad. Es decir, entre “infonautas” e “infoparias”, neologismos que califican claramente las nuevas divisiones sociales que se vienen sumando a otras ya existentes. La ilusión posmoderna de una “generación digital”, es un estereotipo cristalizado que solapa las verdaderas dificultades y frustraciones que tienen muchos niños y jóvenes, por quedar afuera de la posibilidad del consumo de tecnologías. Esto origina procesos de violencia real y de violencia simbólica en muchas escuelas a las que asisten alumnos de clases sociales marginadas, por la insatisfacción de los jóvenes que no pueden acceder a un teléfono móvil o a una computadora, por ejemplo.

Ha sido muy difundida la clasificación dicotómica de M Prensky (2001), respecto a la existencia de “nativos e inmigrantes digitales”. Para los nativos digitales, las personas competentes son aquellas que logran acceder con mayor facilidad a la información, a través de una red amplia de contactos y fuentes disponibles. Piensan que el conocimiento no está en la “cabeza”, sino que se encuentra distribuido en múltiples sitios, dispositivos y artefactos (computadoras, teléfonos móviles, televisión, archivos diversos, links específicos, libros, etc) y consideran que quienes pueden disponer y dar cuenta del mismo de manera rápida y eficiente resolviendo problemas de manera creativa, son personas “inteligentes”. Para los inmigrantes digitales, en cambio, se postula que el conocimiento es concebido como “situado” en la mente individual, siendo la memoria la función cognitiva que posibilita su acopio. La idea de “posesión” del conocimiento por parte de las personas es predominante. Los inmigrantes utilizan lenguajes caracterizados por su linealidad secuencial, a través de una lógica de comprensión y producción que no aborda la globalidad y simultaneidad de los lenguajes audiovisuales, en los cuales se superponen de modo flexible e integrado, símbolos gráficos, la voz, los textos, los sonidos, las animaciones, etc.

A las clásicas divisiones, calificadas metafóricamente como nativos vs inmigrantes; aldeanos vs transeúntes, internautas o navegantes vs naufragos; interactuantes vs interactuados, turistas vs nativos; usuarios vs manipuladores, ciudadanos vs e-ciudadanos, entre otras, Milad Dueoehi (2010), le añade otra categoría a través de la cual describe su propia relación con las tecnologías actuales: la de “digitalistas por accidente”. Son los nuevos expertos, los indispensables y fortuitos especialistas locales, encargados de reparar y mantener nuestras computadoras al día, de traducir los crípticos manuales y softwares, y de descifrar la lógica de las nuevas herramientas que constantemente salen a la venta. Los digitalistas por accidente, siempre están de “guardia” cuando surgen problemas, y suelen pasarse la hora de la cena en el estudio de un amigo inspeccionando el error cometido, configurando una red inalámbrica, actualizando un antivirus o eliminando programas espías. Establecen un puente entre los usuarios y los programadores, entre los especialistas y los consumidores. Son los miembros, no siempre reconocidos, de un servicio de emergencias autogestionado, que nos protege de los ciberdelincuentes y de las leyes bastante despiadadas del mercado informático.

En nuestras instituciones educativas, existen diversos personajes que se convierten en “digitalistas por accidente”, los cuales, sin ser especialistas, se han apropiado de las tecnologías haciendo cosas con ellas e interiorizando sus rutinas. Los colegas mexicanos describen al “manitas”, al “manaza”, y al “chamán”. El “manitas”, es el voluntarioso autodidacta de las TIC,

siempre disponible a ayudar a un colega, resolviendo casi todos los problemas que surgen con las máquinas y los sistemas operativos. El “manaza”, es aquel que cuando toca algo de la computadora, seguro se equivoca. Quiere solucionar la dificultad, pero generalmente la incrementa. El “chamán”, es quien ejerce un proselitismo respecto a las TIC. Siempre conoce la última novedad del mercado, y difunde la buena nueva, haciendo sentir a los demás cada vez más ignorantes. Sus encendidos discursos no valen tanto por sus conocimientos pedagógicos acerca de las TIC, sino por la persuasión que ejercen en los demás. Manejan la eficacia simbólica del rito que se construye en torno a las tecnologías, por lo cual polemizar con ellos es tiempo perdido. Están más allá de las explicaciones razonables y de lo contingente.

Pero, más allá de las interesantes imágenes y representaciones que los actores de la comunidad educativa construimos en torno a las tecnologías digitales en esta etapa de transición en la que vivimos, resulta fundamental, reconocer los aportes más sustanciales que realiza la psicología cognitiva relacionados con el desarrollo de las funciones superiores de la mente, en vinculación con las mismas. Desde este campo, se establece que es la propia actividad humana la que debe ser tomada como unidad de análisis, pues ella preserva en sí misma las propiedades de las totalidades complejas de la conciencia. Esta actividad no consiste sólo en respuestas o reflejos dados, sino que implica componentes de transformación del medio mediante la ayuda de diversos instrumentos: las herramientas y los signos. Los ámbitos culturales de los que formamos parte, son los que posibilitan esta interiorización de símbolos en nuestra conciencia. En la medida en que la cultura y la educación nos ofrezcan instrumentos valiosos para desarrollar nuestras actividades humanas, podremos crecer como personas y transformar la sociedad.

Dejando de lado posturas desconocedoras de las abismales diferencias sociales respecto al acceso a las tecnologías, y clasificaciones de los sujetos desde dicotomías deterministas basadas en la pertenencia a tal o cual generación o fecha de nacimiento, no podemos dejar de admitir que, en ambientes impregnados de tecnologías, la mente humana está adquiriendo en forma progresiva otras significaciones. Estas transformaciones están teniendo repercusiones en las diferentes actividades de la sociedad, de la personalidad y del pensamiento. Son cambios más duraderos, y se relacionan con lo que se ha llamado “*marcos de pensamiento*” de los sujetos, incluyendo otros puntos de vista, habilidades, y estrategias. La decisión que nos cabe tomar como educadores, por lo tanto, no se basa en preguntarnos si tenemos que aceptar esta “mente virtual” que incorpora transmutaciones cognitivas microgenéticas que se van acumulando gradualmente; porque esto se está produciendo a partir de los nuevos códigos del sistema cultural simbólico -y esto sucede más allá de nuestras opiniones y actuaciones-. Lo que nos deberíamos preguntar como docentes, es de qué manera, desde nuestras instituciones educativas podemos contribuir en la construcción de las mentes virtuales de los jóvenes, para que las tecnologías digitales adquieran verdadero sentido educativo.

Gardner y Davis (2016), analizan los cambios que se producen en la denominada “generación App”, a partir de las transformaciones que se suscitan en la identidad, la intimidad y la imaginación. Plantean que es preciso considerar las presiones que ejercen los actuales medios digitales para la conformación de una identidad temprana. “Verse lindos” desde los dispositivos tecnológicos, por ejemplo, es una preocupación para muchos jóvenes, y este es uno de los hechos que contribuyen a configurar su identidad. Respecto a la intimidad, existe en la generación App, una menor capacidad para asumir los riesgos que se producen al relacionarse cara a cara con otros, como también para resolver sus propios problemas afectivos en forma personal y directa. Acerca de la imaginación, observan que las producciones gráficas que elaboran los jóvenes poseen una mayor calidad que las que se realizaban en otras épocas. Sin embargo, no sucede lo mismo en el plano literario.

Los autores explican que las aplicaciones pueden ser habilitantes de determinadas prácticas, o pueden generar dependencia. Por ejemplo, el GPS es una aplicación habilitante

cuando nos permite llegar a algún lugar, pero puede instaurar dependencia en nosotros si nunca usamos ningún sentido para lograr ubicarnos. Mencionan a Steve Jobs, quien paradójicamente jamás se dejó llevar por las apps, aunque creó varias de ellas. Jobs siempre utilizó su propio pensamiento.

Desde la concepción de las inteligencias múltiples que desarrolla Gardner, el mundo digital es un regalo enorme, porque posibilita enseñar a partir de diversas maneras. No obstante, si bien las herramientas digitales constituyen un verdadero reto para la mente disciplinada, es imprescindible conocerlas bien para no “aprobar” de manera acrítica e ingenua todo lo que se nos presenta. Es preciso entender al mundo digital para poder entender también a los jóvenes, y poder de este modo enseñarles contenidos éticos. Los docentes tienen que reconocer que ya no tiene sentido dedicarle tanto tiempo a la memorización de datos y hechos, porque la información está disponible. En cambio, hay que educar para que los estudiantes puedan abordar nuevas formas de pensar, elaborando argumentos. Es importante dejar de lado la polarización dicotómica respecto a los medios digitales, pues existen posibilidades muy valiosas. La opción acerca de qué es lo que vale la pena ser aprendido, qué contenidos son importantes y formativos, parte del conocimiento que el docente tiene acerca de una disciplina. A partir de la misma, se apelará a las aplicaciones más pertinentes para la enseñanza.

### Paradojas entre lo físico, lo analógico y lo digital

Este mundo de chips y códigos binarios, presenta diversas paradojas. Las tecnologías de la información y la comunicación no han reemplazado la cultura impresa, pero cada vez se lee más en línea. Asistimos a un escenario de hibridación por el cual, las nuevas herramientas digitales pueden potenciar y transformar la alfabetización, pero también pueden cercenarla. Surge entonces, el debate acerca del lugar de los medios escritos e impresos en contextos de irrupción tecnológica, y muchos se preocupan por la permanencia del libro, como una invención que parece efímera y moribunda. Desde una mirada crítica acerca de la función que actualmente cumple la bibliografía académica, podemos afirmar que los textos constituyen un recurso valioso para la formación de los intelectuales, pues presentan los hallazgos científicos más importantes a través de un vocabulario y de una sintaxis convencionalmente aceptados por las comunidades científicas. No obstante, sabemos también, que la lentitud en las cadenas de comercialización y las dificultades para la adquisición de algunos títulos obstaculiza el trabajo de los intelectuales expertos, puesto que la necesidad de mantenerse actualizado es imperiosa en el mundo académico.

Aunque tampoco podemos desconocer que el hábito de la lectura está todavía relacionado con la clase social de pertenencia, dado que por debajo de cierto nivel de ingresos no se accede a un consumo masivo de libros ni a una literatura evolucionada, y menos aún en soporte digital. A partir de estas consideraciones, F. Barbier y C. Lavenir (1999), se preguntan entonces, si la capacidad para emanciparse del modelo letrado no será, paradójicamente, un signo de distinción reservado a estos mismos letrados.

Los recursos multimedia surgidos a partir de los años noventa, parecían vaticinar el fin del reinado del libro en nuestras sociedades. Los estudios realizados por el Poynter Institute (EEUU, Florida), nos muestran que se lee, en promedio, un mayor porcentaje de artículos en línea que en versión impresa. La investigación se realizó comparando los niveles de lectura en diarios de gran formato, tabloides y en diarios en línea. Cuando se trata de notas periodísticas más cortas, el porcentaje de lectura en línea aumenta considerablemente, pero también, mantiene un rango superior en el caso de notas más extensas. No obstante, si bien la lectura en línea aumenta en forma progresiva, lo que también queda claro es que los avances de la informática en la actualidad no están siendo incompatibles con el soporte en papel.

Steven Johnson, un referente del campo de la tecnología educativa, es un profuso blogero que le otorga gran importancia a su blog personal. No obstante, expresa que ni en sueños intentaría transmitir mediante su blog lo que logra explicar en sus libros. Si bien, muchos de los textos en estos formatos son intelectualmente enriquecedores, la inteligencia que puede cultivarse desde un razonamiento sostenido en doscientas páginas, implica una cosmovisión completa, un procesamiento cognitivo del autor que amerita ser leído en su totalidad desde un libro.

Resulta evidente entonces, que nos movemos en una era de transición y formamos parte de un proceso de “alfabetización híbrida”, que combina la historia de la cultura impresa y la lectura en soporte de papel, con las nuevas herramientas digitales y la lectura en línea. Desde esta amalgama de dispositivos y formatos, consideramos que resulta imprescindible flexibilizar las normativas pensadas para los siglos en los cuales la denominada “Galaxia Gutenberg” basada en la impresión tipográfica, fue ecuménica. Defender con vehemencia el sistema hegemónico de copyright y de propiedad intelectual, se ha convertido en una empresa fútil, pues los desacuerdos entre lo que se considera oficialmente legal, lo posible y lo accesible son una realidad recurrente.

Dado que los avances en encontrar respuestas a esta problemática varían entre las regiones, mantener las prescripciones tradicionales puede llevar a que se generen diferencias entre las culturas y los países, con leyes disímiles en cada lugar que obstaculizarán la comunicación y propenderán a establecer distintos circuitos para el acceso a la información. Para las propuestas virtuales o combinadas de formación universitaria, esta situación resulta altamente compleja. Las nuevas ofertas educativas en la modalidad, implementadas en microcontextos virtuales, requieren que exista una mayor flexibilidad en el acceso, la circulación y la distribución de los conocimientos.

El monopolio de Google sobre la cultura digital del libro, es también una amenaza que hay que evitar. “Turning the pages”, que permite dar vuelta virtualmente las páginas de los libros, funciona bajo Windows. La paradoja es, en este caso, propiciar que las publicaciones de todo el mundo estén disponibles en línea, alentando la innovación y la creatividad, o aceptar que una sola empresa de código propietario se apodere sin más de la totalidad de las obras, obteniendo ganancias inconmensurables con ello.

¿Podemos hablar de “comunidades del conocimiento”?

En el marco de estas problemáticas, lo que resulta indispensable en los contextos actuales de creciente informatización, es instaurar una gestión más “liviana” de los derechos digitales para lograr un mayor equilibrio entre la seguridad y la facilidad en el acceso a los contenidos. El establecimiento de acuerdos rubricados respecto del uso leal, responsable y no delictivo de producciones culturales en línea que puedan copiarse y utilizarse libremente, constituye una decisión apropiada para propiciar que las personas aprendan y disfruten de las múltiples opciones que presentan los entornos digitales.

En este sentido, se puede abogar por mantener diversos paradigmas. Desde la idea de la “escasez”, se le da valor a la posesión física de un bien que se considera que no abunda o es perentorio. Si pensamos en las piedras preciosas, por ejemplo, el alto valor de las mismas se relaciona con el monopolio de las empresas mayoritarias que las comercializan en distintas regiones, las cuales pueden regular su escasez. Pero en el ciberespacio, el valor de la información no está dado en hacerlo escaso, sino en socializarlo y difundirlo desde múltiples relaciones en la red. Cuanto más se referencie un conocimiento en la web, adquirirá mayor capacidad para catalizar otras producciones, generando sinergia y andamiajes diversos.

La utilización de software libre, constituye otro de los requisitos claves para pensar en la alfabetización digital. Si se pretende abogar por una política cultural que supere las pujas

entre la industria tradicional del conocimiento y las prácticas tecnológicas actuales, es imprescindible instaurar softwares libres, de acceso y código abierto –FLOSS-. La redacción y el código compartido, posibilitan crear y socializar herramientas y datos. Desde aquí nos podemos alejar de un modelo tradicional de la cultura. Es inconcebible la pelea jurídica de Linux como sistema operativo, por ejemplo, como también sucede con otros programas producidos desde FLOSS –Free/Libre Open Source Software-.

Los entornos digitales, diseñados a partir del desarrollo de la web social, posibilitan múltiples relaciones humanas. Los blogs, las wikis, las webquest, facebook, el whatsapp, entre otros programas y aplicaciones, permiten publicar, crear y compartir información en el ciberespacio. El blogueo y el twitteo desafían al periodismo convencional y cumplen un papel cada vez más relevante en la política. Son softwares sociales que posibilitan procesos de creación colectiva, desde diversas formas de redacción común y colaborativa.

Es evidente, que el impacto de Internet no está, como se pensaba en algún momento, en la información que provee, sino en las múltiples y variadas relaciones entre personas y organizaciones que propicia. Decir que la importancia de la web está en la información, es como creer que cocinar tiene que ver con la temperatura del horno. Esto es técnicamente así, pero a todas luces, es falso. (Schrage, en: Lankshear y Knobel, 2010)

El acceso de todas las personas a Internet, como posibilidad de utilizar una computadora conectada a la red para encontrar y generar información y para comunicarse con otras personas -entre otras muchas alternativas- sigue siendo un desafío para nuestras sociedades. La importancia de lograr este acceso se vincula con distintos aspectos: cultural y educativo, económico, social y político. Actividades tales como la participación cívica y comunitaria, a nivel individual y colectivo; la interacción con otras personas, grupos y organizaciones; la expresión social mediante la producción de diversos materiales y la educación a lo largo de toda la vida, constituyen algunas cuestiones centrales que la red permite desarrollar y potenciar en la actualidad. Pero el acceso a Internet condensa una serie de problemáticas. No se puede hablar de un aprovechamiento integral y universal de las TIC, pues existen brechas profundas en torno a ello. Esta es una realidad elocuente, señalada con insistencia por muchos intelectuales críticos, quienes conciben a las nuevas tecnologías en red como un parque temático que, al igual que “Disneylandia” crean un efecto imaginario y simulado, ocultando lo que verdaderamente sucede en la sociedad, reforzando los intereses comerciales de los grupos más poderosos; provocando soledad y anonimía. (Baudrillard, 1983).

Sin embargo, también es necesario reconocer los enormes avances que se han logrado en el acceso a Internet. Y desde otra postura, se valora la comunicación intercultural que se logra con la web, en donde se pueden compartir conocimientos, obras y visiones del mundo, creando una identidad multifacética desde vínculos emocionales y sociales integradores.

La falta de acceso a Internet, responde a múltiples factores, fundamentalmente de carácter psicológico y socio-cultural, más que tecnológicos. La brecha más profunda es el conocimiento. Resulta imprescindible poseer conocimientos mínimos acerca del para qué de Internet, qué necesidades propias y de la comunidad se pueden satisfacer mediante la red. Por lo general, Internet no atrae a las personas con bajos recursos y poca formación. Entre las dimensiones más importantes de sus patrones de comportamiento relevados en investigaciones, se menciona la comunicación interpersonal y el entretenimiento. Se valora sobremanera el uso de teléfonos móviles y también se destaca el lugar de la televisión.

Por este motivo, cuando se instalan políticas gubernamentales, tendientes a superar la brecha digital en la población, resulta prioritario conocer y analizar cuáles son las creencias y representaciones de la gente en torno a estas tecnologías. Dotar de computadoras a escuelas, universidades, centros comunitarios, asociaciones barriales y a jóvenes en edad escolar es fundamental, pero también se debe establecer un diálogo con los destinatarios para conocer sus problemas, sus intereses y sus necesidades. Investigaciones etnográficas realizadas (J. Katz y

R. Rice, 2005) nos demuestran que algunos de los supuestos erróneos que existen en los responsables de estos programas, son los siguientes:

- Los objetivos de los programas no son realistas y están definidos en función de lo que los creadores del programa desean obtener, en oposición a lo que los participantes quieren conseguir.
- Se suele considerar a los participantes como meros recipientes pasivos. No obstante, los estudios y observaciones etnográficos, revelan que tanto los usuarios potenciales como los usuarios actuales muestran un interés preeminente por la comunicación como proceso, más que como producto. La comunicación se valora en mayor medida que la información.
- Muchos programas se centran en el contenido. Esto puede resultar útil cuando existen vínculos entre estos contenidos y las necesidades de las personas, (buscar un trabajo, conseguir un mejor empleo, formarse). Pero cuando este vínculo no se muestra claramente, puede existir un desencaje entre el contenido del programa y los intereses de los participantes.
- A menudo, los usuarios desean ser creadores de los contenidos, lo cual no suele estar previsto en los programas.
- Es muy común, que los programas le otorguen más importancia a la tecnología que al apoyo y asesoramiento social que las personas desean y necesitan. La tecnología es barata, en comparación con lo que cuesta el apoyo y la formación. La tecnología cabe en una caja, se puede instalar en un solo día y permite publicitar rápidamente su entrega en las instituciones. Pero la comprensión acerca de su utilidad por parte de los destinatarios, la adquisición de habilidades y de conocimientos en torno a la misma, son procesos que no se logran de un día para otro, ni se pueden registrar en el acto para una publicidad.
- Las barreras en el acceso a las TIC son fundamentalmente culturales y sociales. Los programas que pretenden minimizar la brecha digital que se basan únicamente en la tecnología, serán mucho más limitados que los que se centran también en los aspectos sociales.

Desde una perspectiva utópica, se afirma, que Internet genera permanentemente comunidades, pues existe en ellas un centro de interés en común, sin normas fijas. Hoy, podemos dar cuenta de una conciencia extendida respecto a la relevancia de estas posibilidades de creación de comunidades que ofrecen los ambientes virtuales para la cultura, aunque falta aún una lectura pormenorizada acerca de sus códigos, sus procedimientos y los modos de recepción de las audiencias, superando el análisis parcial que se realiza de cada medio para poder interpretar con profundidad la lógica de estas nuevas construcciones mediáticas.

Desde una mirada distópica, en cambio, se establece que las denominadas comunidades virtuales, se componen de relaciones secundarias y las personas sólo se conocen a partir de una única dimensión, o de escasas dimensiones. Esto, las aleja de las verdaderas comunidades, las orgánicas. Ante estas paradojas, resulta necesario referenciar las investigaciones realizadas acerca de fenómenos de la realidad. Desde innumerables evidencias empíricas, podemos dar cuenta que existen pequeñas comunidades que se han constituido como comunidades en línea, logrando a través de ello conformar su identidad y fortalecerse para realizar diversas actividades socio-comunitarias. Son muchos los casos de docentes y directivos convencidos de la importancia que tienen estas herramientas para sus alumnos, y a pesar de tener en sus escuelas barreras técnicas o físicas, han conseguido superarlas con tenacidad, logrando conectividad en sus instituciones y un uso pedagógico de excelencia mediado por estas tecnologías.

Si bien muchos intelectuales críticos advierten que el comportamiento humano y las TIC pueden generar cambios negativos de participación comunitaria y cívica, replicando a veces el status quo vigente, no se puede dejar de reconocer que cuando estas tecnologías se ponen a

disposición para la comunicación de las personas, se propicia la creación de comunidades virtuales. También hay que señalar, que es falaz plantear que las relaciones en línea y fuera de línea se excluyen mutuamente, porque cada vez más las mismas se respaldan y complementan. En el caso de las comunidades virtuales, pueden reforzar o incluso crear y fomentar las comunidades físicas y los intereses educativos de las culturas locales.

Sin embargo, esta idea de “comunidad virtual” o “comunidad en línea”, ha sido mencionada en gran parte de la literatura existente. Coincidimos con Burbules y Callister (2000), en que para que este tipo de organizaciones puedan existir en el campo educativo deben generarse ciertas condiciones. Por ejemplo, resulta fundamental que se propicien condiciones mediadoras en los entornos, dado que la red puede tanto favorecer como obstaculizar la formación de comunidades. Es un hecho altamente conocido, que la web también se utiliza para perseguir y discriminar a grupos y personas, en una suerte de “macartismo informatizado”. Tal como sucede en los grandes centros urbanos, en Internet suelen haber congregaciones con un “estilo de barrio privado”, cuya finalidad principal es el segregacionismo de carácter elitista. Por el contrario, cuando existen mediaciones que no pretenden asfixiar la identidad de otros, sino integrarlos a partir de intereses colaborativos de aprendizaje y de crecimiento mutuo, la red se transforma en un horizonte tecnológico que posibilita el desarrollo de una inteligencia distribuida.

También, se deben promover condiciones político-sociales para la conformación de comunidades en línea. Hay que asumir, que Internet está lejos de ser una red neutral, y tal como sucede con otros productos sociales, refleja lo mejor y lo peor de nuestras realidades. Suelen presentarse situaciones conflictivas para algunas personas –entre ellos, muchos niños y jóvenes– que pretendiendo evadirse de lo cercano, caen en lugares que les generan un alto nivel de conflicto, por ser opuestos o contradictorios con sus modos de vida y pensamientos. Actualmente hay gran preocupación por el hecho de que la red alberga, además de información perteneciente a los más diversos campos del conocimiento, contenidos nocivos y perniciosos. No obstante, resulta muy difícil establecer normas éticas generales de regulación, y esto, es ocasionado -entre otros muchos factores- por el relativismo de valores que existe entre diferentes culturas. Ciertas prácticas lúdicas transmitidas en la red, por ejemplo, pueden ser consideradas delictivas por algunos y aceptadas sin miramientos por otros. Un hecho que ejemplifica esta diversidad de valores en las distintas culturas, ha sido el juicio que Francia le inició a Yahoo por mostrar iconografía y contenidos nazis. Este juicio se sustanció a través de la Liga Internacional contra el Racismo y el Antisemitismo (LICRA), pues el Código Penal francés prohíbe la exhibición pública de símbolos y emblemas del nazismo.

Las condiciones témporo-espaciales apropiadas, constituyen otro de los encuadres importantes para la creación de comunidades virtuales. Esto implica, por un lado, que los informáticos se esfuercen en generar entornos sencillos, que permitan la utilización de diseños similares y difundidos de navegación e interfaces para evitar el vagabundo errático. Por otro lado, las personas reconocen sus lugares cuando pueden “dejar sus huellas permanentes” en ellos, lo cual significa pensar una arquitectura en línea que busque los necesarios equilibrios entre el movimiento y la quietud, la interacción y el aislamiento, lo público y lo privado, la inclusión y la exclusión.

Otra paradoja de las nuevas tecnologías que no se ha resuelto con solvencia a través de los desarrollos tecnológicos actuales, es el de la seguridad en el archivo de la información. La vida de los formatos digitales es efímera, lo cual pone en riesgo el legado cultural de la humanidad acuñado en estas últimas décadas. Entre las muchas catástrofes que han ocurrido por la pobreza de los archivos digitales propios del siglo XX y de lo que va del siglo XXI, el siguiente hecho ocurrido en Alaska en el año 2006, evidencia la importancia de este problema:

En el Servicio de Recaudación Fiscal de Alaska, el informático que estaba reformateando una unidad de disco duro en una tarea de mantenimiento de rutina, borró

por accidente toda la información sobre los postulantes a los beneficios de una cuenta de 38.000 millones de dólares financiada por el petróleo –uno de los mayores beneficios sociales de los que gozan los residentes de Alaska- y también reformató por error el disco de seguridad. Quedaba una última esperanza, pero el servicio de Recaudación Fiscal constató, que su tercera línea de defensa también había fallado: las cintas de backup eran ilegibles. Nueve meses de informaciones sobre los pagos anuales del fondo permanente de Alaska, 800 mil imágenes electrónicas laboriosamente introducidas en el sistema por escaneo, los formularios en papel del año 2006 que las personas habían enviado por correo o completado en el mostrador para postularse a los pagos del Fondo, como así también los documentos que habían adjuntado para probar sus derechos – certificados de nacimiento, pruebas de residencia, etc- se perdieron. Sólo quedaba una sola salvación posible: los propios documentos en papel, conservados en más de 300 cajas de cartón. Este error informático cometido en el año 2006 terminó costando al Estado de Alaska más de 200.000 dólares. (Extraído de: M. Doueihi, La gran conversión digital, 2010.)

Esta descripción nos revela varias problemáticas. La alta posibilidad de que se cometan errores y que los mismos se transformen en catástrofes en los entornos digitales, por una parte. Por otro lado, las fallas recurrentes que aparecen en los materiales y los equipamientos informáticos y finalmente, los altos costos que es preciso abonar para reparar –siempre y cuando esto fuera posible- los perjuicios. Resulta altamente paradójico que nuestras culturas, basada en la automatización y la informatización, no posean modos seguros, confiables y duraderos en el largo plazo para guardar sus producciones.

No sólo es necesario que se pueda disponer de los objetos digitales, sino también resulta imprescindible que los mismos sean accesibles. En el caso planteado, la existencia de la documentación en papel fue el reaseguro para evitar la pérdida de la información, pero hay otro tipo de documentación, como por ejemplo las películas, cuya conservación digital es exigua. La dificultad estriba, además, en que las formas de archivo se vuelven obsoletas en poco tiempo. Sabemos que los discos portátiles son frágiles y no tenemos ninguna seguridad de que dentro de algunos años las computadoras se puedan conectar con los dispositivos que hoy disponemos. No obstante, la mayoría de los usuarios actúa como si la información digital nunca fuera a corromperse, como si siempre pudiéramos disponer de ella en nuestras máquinas.

Ante esta situación, es prioritaria la intervención de los Estados para legislar acerca de la conservación de la documentación. Es necesario convertir toda la documentación a formatos más recientes, y asegurar la interoperabilidad y la compatibilidad en el archivado digital. Los formatos abiertos constituyen un modo apropiado para lograr estos cometidos, por lo cual es imprescindible que se generen políticas gubernamentales de apoyo a los mismos. Debemos asumir, aunque nos decepcione tener que hacerlo, que el sueño de una biblioteca absolutamente digital en nuestras universidades que prescindiera totalmente de los libros impresos sin correr riesgo alguno, aún no es posible en la actualidad.

En el marco de estas reflexiones acerca de los problemas de las TIC, los conocimientos y los legados, otro hecho que llama la atención es la gran inversión que se ha hecho en la educación universitaria para emplear softwares específicos para la administración. Tenemos en Argentina los programas: Guaraní, Araucano, Pampa, Diaguíta, etc, para el registro de datos sobre alumnos, docentes e información administrativa de las universidades. Las TIC se incorporan rápidamente en las actividades de gestión de las instituciones educativas, pero no lo hacen con la misma velocidad en el ámbito académico. No existe una inversión similar para suministrar programas informáticos destinados a la docencia. Son relativamente pocos los campos disciplinares que cuentan con softwares para el aprendizaje de las ciencias, lo cual trae como corolario un uso restringido de las TIC en muchos ámbitos de la enseñanza universitaria. Otro problema es la tendencia que se produce con respecto a los principios de universalidad e isomorfismo, pues el modelo de gestión mediante la aplicación de TIC, suele expandirse hacia las demás lógicas de la institución educativa, pudiendo interferir esto en sus propósitos.



## Ubicuidades identitarias

En este contexto de interacciones y comunicaciones múltiples, de nuevas cartografías y espacios emergentes, las personas construyen identidades ubicuas. Los entornos tecnológicos, propician la conformación de una identidad digital compleja que presenta características distintivas. Se constituye de modo transjurisdiccional, pues sus distintas manifestaciones pueden utilizarse en diversas jurisdicciones, a veces en conflicto. A diferencia de la identidad documental, la identidad digital no está necesariamente arraigada a una genealogía ni a un lugar en particular. Aunque exige presencia, no depende de un origen determinado. Es el resultado de una sumatoria de factores: se construye a lo largo del tiempo, posee un perfil que genera una historia, a través de las propias acciones en el ciberespacio.

Las identidades digitales, implican una polifonía de procesos y relaciones proclives a conformar comunidades virtuales, no obstante, también asistimos en nuestras universidades, a la paradoja de que existen profesionales ampliamente vinculados a nivel internacional con otras personas pertenecientes a su campo disciplinario, pero que encuentran serias dificultades para comunicarse con sus propios pares en la institución en la que trabajan.

En la actualidad, se han instaurado formas biométricas de identidad digital, a partir de datos basados en huellas digitales y del reconocimiento facial. En el campo de la formación virtual, se están realizando experiencias respecto a utilizar parámetros biométricos para registrar la identidad digital de los estudiantes, fundamentalmente para la toma de exámenes. (E. Barberá, 2010).

Una variante de esta identidad digital, es la “identidad federada”, basada en un conjunto de variables: certificaciones, controles de acceso, disponibilidad de datos en línea, etc. Se reduce con esto, la necesidad de transmitir datos de información, disminuyendo los riesgos de robo de identidad e intromisión en la privacidad. En los ambientes federados, la información sobre la identidad permanece en su localización original y los usuarios, reciben las autorizaciones correspondientes para acceder a recursos y datos, a partir de acuerdos establecidos entre las instituciones y las agencias intervinientes. Las universidades pueden rubricar así, identidades digitales federadas entre varias instituciones. De este modo, se podrá autorizar a los miembros de las comunidades académicas a compartir el acceso a documentos de consulta anteriormente restringidos, sin costos suplementarios. Se evita también tener que disponer de dispositivos adicionales de seguridad y se abre un panorama promisorio para conseguir libros difíciles, agotados, ultraespecíficos u onerosos. La autenticación se comparte entre varias universidades a partir de esta identidad federada, la cual se esgrime a partir de una base de confianza interinstitucional.

Pero es preciso reconocer que las tecnologías han producido cambios en el medio y en la identidad juvenil contemporánea y que muchos de los jóvenes de hoy, cuentan con oportunidades para utilizar tecnologías dentro y fuera del aula. No obstante, si se piensa que todo se ha modificado por completo y para siempre, no se puede analizar reflexivamente la problemática de las nuevas brechas o abismos digitales que se han generado en el mundo. Es indudable que los jóvenes se han convertido en un nicho muy valioso para el mercado. La venta de productos tecnológicos se ha incrementado notablemente en los hogares con hijos, y puede afirmarse que existe en las clases medias y altas una “cultura del dormitorio” (D. Buckingham, 2008), provista de múltiples medios tecnológicos que compensa en parte la restricción de movilidad independiente fuera del hogar. En este sentido, cabe señalar que la diferencia entre jóvenes de clase media/alta y jóvenes de sectores populares no estriba solamente en la factibilidad de adquisición de máquinas y software actualizado, sino también en la posibilidad de contención y ayuda por parte de sus padres y otros adultos para brindarles conocimientos

específicos sobre el tema y motivarlos hacia su uso. Los jóvenes de hoy viven en mundos sociales diferentes, pero también viven en mundos mediáticos distintos.

Las transformaciones que se han producido han sido, por lo tanto, políticas, por la relación diferente entre el mercado y el Estado; económicas, a partir de los nuevos parámetros y estrategias impuestos por las empresas comercializadoras; sociales, pues se han producido modificaciones en la relación de poder entre jóvenes y adultos y en las costumbres de la vida familiar y culturales, desde estas nuevas herramientas que influyen y mediatizan los procesos de las diferentes culturas. Don Tapscott explicaba en 1998, que la “generación de la Red” es más tolerante, más inclinada a ejercer su responsabilidad cívica y social, a respetar el medio ambiente y a tener una orientación más internacional. Esta visión tecnofílica no cuestiona la persistencia y profundización de las brechas digitales. Por otro lado, se deja de lado el análisis acerca de la explotación económica que se está haciendo de la tecnología, a partir del crecimiento descomunal del mercado, que tiene entre sus clientes favoritos a los niños y a los jóvenes.

Otro recorte en la reflexión acerca del papel de las tecnologías en la vida juvenil, es el pasar por alto el uso bastante limitado que se está haciendo de las mismas. Si bien, existe una minoría de “ciberjóvenes” con una alta capacidad desarrollada en torno a formas de utilización complejas de las TIC, la tendencia es la de un uso acotado y superficial de los medios por parte de niños y jóvenes. Las utopías relacionadas con un acrecentamiento de la conciencia cívica y social, de un mejor ejercicio de la ciudadanía y de una conectividad internacional por parte de los jóvenes propugnada por los celebracionistas, no se condicen totalmente con la realidad, pues los hechos cotidianos nos demuestran que muchas veces los jóvenes están más interesados en usar las TIC para el ocio y para conectarse localmente con sus pares, en las subculturas juveniles que conforman.

Pero hay que destacar que los medios tecnológicos también ofrecen estrategias y recursos válidos para el aprendizaje, posibilitando el desarrollo del pensamiento complejo a partir de soluciones creativas a problemas planteados, como así también, a la generación de hipótesis que permiten pensar recursivamente. Este es el caso, por ejemplo, de los buenos videojuegos y de los softwares de simulación, los cuales presentan variadas opciones para abordar casos y situaciones en contextos verosímiles de alta complejidad cognitiva. Asimismo, el uso apropiado de la red Internet para la comunicación remota e inmediata y la obtención de información actualizada, es un recurso potente para la interactividad y el acceso permanente a fuentes diversas que pueden ser validadas.

Sin embargo, no siempre encontramos que las instituciones educativas brinden oportunidades a los jóvenes para que puedan aprovechar las potencialidades de las tecnologías, desde propuestas pedagógicas relevantes. Entre el mundo actual de la cultura juvenil, construido en gran parte en torno a los medios tecnológicos y la cultura escolarizante, basada en la fragmentación del conocimiento y en su ordenamiento lineal y rígidamente secuenciado, hay una gran distancia. La escuela prioriza el dominio descontextualizado de datos aislados y generalmente, no establece puentes que permitan a los jóvenes recuperar sus experiencias previas o sus identidades reales.

No resulta conveniente, sin embargo, caer en una apología del “aprendizaje divertido”, que se puede obtener sin esfuerzo sólo a través del juego y en el caso de la incorporación de tecnología, del entretenimiento mediante actividades lúdicas de pantalla, pues *“Si lo que estamos intentando es volver a interesar a los alumnos indiferentes, necesitamos hacer mucho más que adornar los materiales didácticos con aditamentos computarizados o ‘alegrar’ el currículo con una pátina superficial de cultura digital que les resulte ‘amigable’ a los niños”* (D. Buckingham, 2008).

Fuera de las instituciones educativas, los jóvenes se relacionan con las tecnologías y las incorporan como formas culturales en sus procesos identitarios. Paradójicamente, en las

instituciones, los medios no son utilizados o bien, no se emplean de un modo relacional y complejo desde todas sus posibilidades, sino de forma instrumental. El desafío, por lo tanto, es propiciar una educación en medios desde una concepción de alfabetización múltiple, para que los estudiantes puedan aprender, no sólo competencias comunicativas a través de diversos lenguajes y medios, sino también prepararse para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable durante toda la vida, lo cual les permitirá adquirir destrezas técnicas y conocimientos específicos acerca de los nuevos sistemas simbólicos. Es fundamental enseñar estrategias metainformativas apropiadas a los jóvenes, para que puedan seleccionar, procesar y utilizar los conocimientos, dentro de los complejos y sobreabundantes cúmulos de información que les proporcionan las TIC.

### Promesas y desencantos de las plataformas tecnológicas

Todo cambio tecnológico, implica una constelación de variables y de consecuencias. Un problema común en los proyectos de formación virtual de nuestras instituciones educativas, es la gran homogeneización que actualmente existe respecto a las propuestas de organización de los procesos educativos. Los sistemas basados en el aprendizaje en línea, no sólo comprenden los contenidos de los cursos, sino también la plataforma tecnológica que los distribuye y gestiona y los servicios necesarios para asegurar su mantenimiento. Las plataformas tecnológicas LMS –Learning Management Systems- a diferencia de otros sistemas permiten brindar a estudiantes, docentes e instituciones, una visión integrada de las actividades de aprendizaje realizadas en distintos espacios curriculares.

En un juego de analogías, compararemos estas nuevas formas de organización de los estudios, con el funcionamiento de las ciudades en la antigüedad. En el caso de la polis de la Grecia clásica, se crea un espacio social completamente nuevo centrado en el “Agora”, con una plaza pública donde se reunían los ciudadanos para tratar y debatir los temas de importancia política. Desde este espacio, el poder ya no reside en el palacio, sino en el centro, en el “Meson”. En esencia, este centro es un símbolo de igualdad, pero exige un espacio bien definido. Es allí donde se ubica el orador, quien habla representando a todos. En la ciudad romana, en cambio, las formas de asociación entre los individuos y sus relaciones mutuas son lo que conforman la “civitas”, es decir, la ciudadanía. El modelo romano es relacional, basado en formas de reconocimiento mutuo y de reciprocidad. El secreto del sistema de gobierno era evitar la burocracia. Las ciudades se gobernaban a sí mismas y podían cubrir las necesidades del imperio. La ciudadanía era abierta y cualquiera podía convertirse en ciudadano romano. La ciudad era esencialmente una comunidad urbana dotada de autogobierno, con una constitución regular centrada en un consejo y unos magistrados.

Las plataformas tecnológicas se han constituido como nuevas ágoras, que han desplazado al palacio del aula convencional, a través de un espacio virtual delimitado. El “orador” ya no es más el docente que asume el papel de único transmisor de contenidos del aula convencional. Pero en el ágora de la plataforma hay un administrador, que decide qué es lo más apropiado. En Grecia, las polis mantenían ciertos rasgos idénticos, como sus dioses, sus mitos, sus antepasados comunes, su lengua, su escritura, los juegos olímpicos, etcétera, pero a la vez tenían sus tradiciones propias e independencia política, jurídica y militar. La ciudadanía dependía de variables estructurales, que abarcaban desde la genealogía hasta el territorio. En todas las LMS existen características comunes en el diseño, relacionadas con las herramientas básicas de suministro de información, la página de inicio, la comunicación entre los estudiantes para las tareas colegiadas, la mensajería interna, los dispositivos para la evaluación de las tareas, etc. La estructura básica, el “territorio” de las plataformas es similar. No obstante, existen también diferencias en los servicios educativos que ofrecen distintas LMS. El nivel de disponibilidad de

estrategias didácticas para la enseñanza virtual y para la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo, suele variar en los diseños existentes.

Las plataformas se centran en la distribución de los materiales de estudio, las tareas y la evaluación. Estos entornos tecnológicos, posibilitan almacenar la información, acceder al material de las bibliotecas, agendar los avisos de los profesores, orientar los aprendizajes y el desarrollo de las actividades y propiciar la comunicación para los intercambios que los estudiantes necesiten realizar. Aunque existen varias plataformas tecnológicas en curso, la estructura de las mismas –como las variables constitutivas de las polis- es bastante similar. El entramado de relaciones electrónicas que se entretiene, instaaura formas organizativas configuradas de modo tal que los usuarios tienen poco y nada que aportar, tal como lo plantea Donath (cit. por A. San Martín, 2009), *“Los arquitectos del espacio virtual –desde los diseñadores del software hasta los administradores de las páginas- dan forma a la comunidad más profundamente de lo que lo hacen sus homólogos en el mundo real”*.

Son varios los autores que observan que la “libertad total” en el ciberespacio es una fantasía cada vez más distante del funcionamiento real de estas estructuras (Ramonet, Reid, Wolton, Burbules, etc.). E. Reid (2006), observa que estas organizaciones *“se basan en el control de las capacidades de los usuarios para manipular los elementos del entorno virtual. Los que lo poseen son los que pueden controlar la forma del mundo virtual diseñado por el sistema. Los que no las tienen son los que no pueden”*. De este modo, los nuevos entornos tecnológicos, si bien, resuelven operativamente el problema de la administración académica de los procesos de estudio en la formación virtual, también excluyen, regulan automáticamente y establecen circuitos diferenciados desde mecanismos sutiles pero eficaces. Hay quienes se refieren a este fenómeno como de “mcdonalización educativa”, pues se ponen en juego principios de eficacia, cálculo, previsibilidad y control. Es el webmaster el que gestiona y supervisa el sistema operativo de las computadoras y también lo que hacen los usuarios con ellas. La institución no tiene ningún poder sobre el webmaster y sí, sobre los docentes, quienes ven reducido su margen de intervención en la relación que establecen los alumnos con las máquinas, y, por ende, con la información. (A. San Martín Alonso, 2009).

En una investigación (Coicaud, S., 2010), en la que entrevistamos a expertas argentinas en Tecnología Educativa, Edith Litwin y Graciela Carbone, coincidían en que una problemática que en general se plantea en las universidades, es que las plataformas se diseñan sólo desde criterios informáticos. Los equipos que intervienen raramente incluyen a pedagogos, por lo cual suelen descartarse las discusiones acerca de las características que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior y las posibilidades que ofrecen este tipo de tecnologías para su desarrollo. Al respecto, Graciela Carbone observaba:

“[...] coincidimos con las valoraciones que se han hecho en nuestra reunión [XXVI reunión de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, RUEDA] acerca del poco espacio que ha tenido el diálogo con la gente de educación, con especialidad didáctica, para alertarlos de que su visión es sesgada.”

Otro aspecto central que resulta preciso indagar con profundidad, es la forma en que los estudiantes utilizan las plataformas. Muchas veces se generan altas expectativas en torno a los alcances y posibilidades de estos recursos tecnológicos, pero no se efectúan análisis serios acerca de lo que realmente sucede durante el desarrollo de las propuestas educativas mediadas por entornos digitales. La Dra. Litwin explicaba:

*“No nos olvidemos que son alumnos universitarios que se tienen que sentar a estudiar, y que después tienen que rendir parciales con los materiales que estudian. El alumno ve una actividad y la piensa, pero no la hace. Tendría que ser compelido a usarla, o a que envíe los resultados y que con esto apruebe un práctico, por ejemplo...”*

Observaba que la situación descrita, sucede prácticamente a nivel internacional. Este comentario lo fundamentaba en que había trabajado con educadores de diversos lugares, quienes planteaban problemáticas similares. En su larga y prolífica trayectoria, esta experta dialogó con profesionales de distintos países, los cuales expresaban los mismos interrogantes vinculados a la utilización de plataformas: el uso real que de ellas hacen los alumnos; el problema de la falta de retribución económica para los docentes para la realización de un trabajo extra más pesado y complejo; la necesidad de programar tareas didácticas más que tecnológicas por parte de los profesores, etc. Sucede con las plataformas, lo mismo que sucedía antes con los videos y luego con los materiales impresos: se pone el acento sólo en la tecnología, pero no se reconoce que lo sustantivo es que los alumnos deben remitirse a determinados materiales y actividades para poder estudiar en la universidad, comentaba Litwin.

Sin negar el valor que las plataformas LMS tienen para la formación virtual, es importante que las universidades analicen con mayor rigor estas problemáticas. Como decíamos antes, resulta fundamental que los docentes se formen en estas estrategias, pero no sólo desde un enfoque técnico e instrumental acerca de: “cómo utilizar las TIC”, sino abordando la real complejidad de estas prácticas pedagógicas, adquiriendo los conocimientos necesarios para poder comprender y transformar creativamente las propuestas educativas mediadas por tecnologías.

Tal vez, sea el momento de pensar en dejar el modelo de la polis griega, ya sea en el aula convencional como en el aula virtual predeterminada, para acercarnos más a un modelo de ciudadanía, en donde existan más voces potenciadas para la participación en los contextos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

## Referencias

Barberá E. –coord.- (2001). La incógnita de la educación a distancia, Cuadernos de Educación, ICE- Horsori, Barcelona.

Barbier F. y Lavenir C. (1999). Historia de los medios. De Diderot a Internet, Ediciones Colihue, Buenos Aires.

Bates T. (2000). Cómo gestionar el cambio tecnológico, Gedisa, Barcelona.

Baudrillard, J. (1983). Simulations. Recuperado de <http://www.ee.sun.ac.za/~hgibson/docs/html/Simulacra-and-Simulation.html>

Buckingham D. (2008) Más allá de las tecnologías, Manantial, Buenos Aires.

Burbules N. y Callister T. (2001) en: Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Granica, Barcelona.

Coicaud S. (2000). La colaboración institucional en la educación a distancia. En Litwin E. (comp), La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Coicaud S. (2010). Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Coicaud S. y Ortega Carrillo J. (2007). Escuelas en red y ciberescuelas. En Ortega Carrillo J y Chacón Medina A. –coord.- (2007): Nuevas tecnologías para la Educación en la Era Digital, Editorial Pirámide Anaya, Madrid.

Doehi M (2010). La gran conversión digital, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Gardner, H. y K. Davis (2016). La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital, Barcelona: Paidós.

Johnson S. (2005). Everything bad is good for you. Riverhead, New York. Recuperado de <http://www.stevenberlinjohnson.com/>

Hargreaves A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento, Octaedro, Barcelona.

Katz J. y Rice R. (2005). Consecuencias sociales del uso de Internet. Editorial UOC, Barcelona.

Lankshear C. y Knobel M. (2010). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula, Morata, Madrid.

OCDE (2004). Identifies "Disappointing" Use of ICT in Upper Secondary Schools. Recuperado de:

[http://www.oecd.org/document/0,2340,en\\_2649\\_34487\\_26302546\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0,2340,en_2649_34487_26302546_1_1_1_1,00.html)

Prensky M (2001). Nativos digitales, Inmigrantes digitales, en: En el Horizonte (MCB University Press, vol. 9 No. 5, octubre de 2001.

San Martín Alonso S. (2009). La escuela enredada, Gedisa, Barcelona.

Sancho Gil J. –coord.- (2006). Tecnologías para transformar la educación, Universidad Internacional de Andalucía, Akal, Madrid.

Tapscott D. (1998). Growing up digital, Mc Graw Hill, Londres.

Vigotsky L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona.

## **ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. UN ESTUDIO DE CASO**

## Introducción

La Educación a Distancia (EaD), ha irrumpido el sistema educativo a nivel global desde la década de los setentas. No obstante, durante su evolución ha sufrido cambios y transformaciones marcadas por un hito entre el antes y el después de la llegada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Las instituciones que lograron adaptarse se han consolidado y vale la pena analizar algunas de sus buenas prácticas y estrategias que les han permitido permanecer a la vanguardia tecnológica, pero, además, gozar del reconocimiento social y la credibilidad adquirida en gran medida, por la calidad educativa de sus programas.

México, al igual que otros países del mundo, se ha interesado por aprovechar el Internet y los recursos tecnológicos para ofrecer y ampliar los servicios educativos a las personas que no han podido completar sus estudios en las modalidades tradicionales, lo anterior significa brindar oportunidades a las personas adultas y a aquellos que no han podido continuar sus estudios. La apertura y auge de estos programas han creado oportunidades para muchos, pero también es cierto que hace falta información acerca de cómo estos programas operan y cuál es el nivel de calidad de los mismos.

En este panorama, el estudio de otros programas de EaD más consolidados puede aportar conocimiento sobre la manera en que los procesos de gestión apoyan y promueven la calidad educativa. La eficacia de la gestión educativa juega un papel importante, pues permite articular los procesos internos con el logro de los objetivos institucionales, y así, fijar las directrices que guiarán las acciones de los miembros de la comunidad educativa orientadas a la mejora continua y el logro de la calidad educativa. En este estudio se analizan las entrevistas a profundidad realizadas a gestores de una Universidad a distancia consolidada, que desde su perspectiva y experiencia comparten las acciones que han sido clave en el diseño de las estrategias tecnológicas y pedagógicas en sintonía con el uso eficiente de los recursos con el propósito de lograr posicionarse como una institución reconocida por su calidad educativa.

## Planteamiento del problema

La evolución acelerada de las tecnologías en el siglo XX y XXI ha impactado la vida social, cultural y económica de nuestras sociedades; desde la incorporación de las computadoras y la red de internet en los años 90's hasta el uso de tecnologías de la nube, así como el desarrollo del móvil y sus aplicaciones. Todos estos cambios tecnológicos han tenido diversas consecuencias e implicaciones en las sociedades, desde las formas de vivir, convivir e interactuar en los campos del saber y, de igual manera en la educación. En esta última, los efectos se traducen en el reconocimiento de la importancia de la incorporación de las TIC a las prácticas educativas, en la relevancia dada a la formación a lo largo de la vida, en la apuesta

---

<sup>78</sup> Estudiante del doctorado en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. - Docente en línea de la prepa en línea SEP y CREFAL

<sup>79</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Nuevo México. - Profesora Investigadora de Tiempo Completo, SNI I - Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas

<sup>80</sup> Doctora en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universidad Abierta de Cataluña. Profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara

por la flexibilidad educativa y en el desarrollo acelerado de la educación a distancia, entre otros puntos relevantes.

Como consecuencia de este desarrollo tecnológico, la UNESCO, en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de Información, realizada en 2003, planteó la urgencia y necesidad, entre otros puntos, de diseñar programas flexibles por las Instituciones de Educación Superior (IES), que ofrezcan nuevas alternativas educativas dirigidas a sectores de la población no atendidos, entre ellos la población adulta (UNESCO, 2003). Esta demanda social reconocida por la UNESCO y recogida por las IES, ha acelerado la creación de programas de Educación a Distancia (EaD) a nivel nacional e internacional.

En México y en América Latina, el desarrollo de la Educación a Distancia no ha sido fácil, se han planteado muchos problemas asociados a su implementación y puesta en marcha debido, en primer lugar, a la falta de un reconocimiento o valor a la misma, en comparación con la modalidad presencial, a la asociación de la Educación a Distancia con un ahorro en sus procesos de inversión y, a la transferencia de modelos de organización presenciales en los procesos de organización educativa (Rey, 2010).

De acuerdo con la problemática anterior, se ha buscado desarrollar por parte de los países de América Latina, normas y criterios para regular la educación a distancia y, en específico para acreditar su calidad. En este sentido (García et al, 2009:24) afirman que:

“[...] La oferta relacionada con la educación a distancia, especialmente en educación virtual, ha crecido considerablemente en Latinoamérica. Esto supone un desafío para el aseguramiento de la calidad, debido a la falta de normativa en este campo y la necesidad de establecer unos parámetros de calidad no sólo en el terreno educativo sino también en el ámbito tecnológico”.

La expansión de la EaD en América Latina, es un fenómeno inesperado y particularmente evidente en algunos países. En México, esta modalidad educativa surge en la década de los setenta, sin embargo, el mayor auge ha sido durante la segunda década del siglo XXI. De acuerdo a cifras oficiales, se observa un crecimiento significativo a partir de la creación de los dos programas federales: La Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) creada en 2009, cinco años después, nace la Prepa en Línea SEP, para cubrir la demanda de Educación Media Superior (EMS). De los dos programas, ha mostrado un mayor índice de crecimiento presupuestal y de estudiantes activos, la Prepa en Línea SEP, que inició con un presupuesto de \$53,320,744.00 y una matrícula de 10,710 estudiantes activos distribuidos en dos generaciones (SEP, 2015). En 2015, el presupuesto asignado se incrementó a \$242,002,689.19, casi cinco veces más que el de 2014. Respecto a la matrícula, Tuirán, González y Limón (2016) señalan que, al inicio de 2015, la cantidad de estudiantes inscritos era de 17,598 y en noviembre de ese mismo año, el número se elevó a 50,009, casi el triple de la cifra inicial. Esto equivale a 50 planteles de bachillerato presencial con capacidad para 1000 estudiantes cada uno. Cabe destacar que en abril de 2017 egresaron 5,065 estudiantes de la primera generación, Tuirán<sup>81</sup> (Min 02:39). En tanto las cifras de matrícula registrada en mayo de ese mismo año fue de 103 mil estudiantes, Tuirán (Min 06:43).

No obstante, resulta paradójico, que, ante el desbordado crecimiento de esta modalidad de estudios en México, aún no existan documentos sobre las bases conceptuales, pero más allá de eso, tampoco se tiene un sistema de información oficial, que dé cuenta sobre la situación actual de la EaD en el país (Torres y López, 2015). Es preciso señalar, que la expansión se ha dado tanto en la educación pública como en la privada, sin que exista un seguimiento puntual al respecto. Además, los marcos normativos existentes podrían ser insuficientes, en ese sentido

---

<sup>81</sup> Canal de YouTube de la Secretaría de Educación Pública. Ceremonia de egreso de la primera generación de prepa en línea SEP. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vFWm7s8SbJ0>



Gómez (2012), señala que la mayoría de universidades a distancia carece de las normas necesarias para regular su desarrollo, y definir sus estructuras académicas y administrativas. Por otra parte, los organismos responsables de la evaluación y acreditación de programas en la educación superior, tales como los Comités interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), sostienen que, en el caso de las universidades a distancia, someterse a un proceso de evaluación a través de estos organismos es un acto voluntario.

De acuerdo con la problemática enunciada, el propósito de este estudio es analizar algunos de los procesos del modelo de gestión de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la cual se encuentra posicionada en el lugar 31 entre las universidades españolas y a nivel internacional, en el 697, de acuerdo al ranking web de universidades<sup>82</sup>, lo cual permite identificarla entre las universidades a distancia más reconocidas y que cuentan con parámetros de calidad aceptables, pues fue acreditada por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) del Ministerio de Educación en ese país. Las entrevistas a profundidad, realizadas a los gestores y académicos que participaron en el estudio, nos permiten identificar las estrategias de gestión educativa que podrían ser replicadas en otras instituciones y, contribuir al fortalecimiento y mejora de la calidad educativa. El diseño metodológico permitió el acercamiento cualitativo a las perspectivas y experiencias de seis académicos de la UNED, que han sido actores clave en los procesos de desarrollo, consolidación e internacionalización de la citada universidad. La pregunta de investigación que orientó este trabajo fue: ¿Qué características tienen los procesos de gestión de la UNED que han contribuido a que ésta, sea una institución consolidada y reconocida nacional y globalmente?

Los procesos analizados, se focalizan en las dimensiones de: gestión de la enseñanza, gestión del aprendizaje, gestión de los materiales de apoyo, gestión de los entornos tecnológicos para el aprendizaje, gestión del conocimiento y gestión de la calidad.

### Perspectivas Teóricas

Del análisis de la literatura relevante al objeto de estudio y de las categorías que surgieron de las entrevistas realizadas a los académicos participantes en esta investigación, se posicionaron como perspectivas teóricas los artículos publicados por Gil (2012), el cual destaca los procesos en gestión de proyectos, gestión administrativa y gestión del aprendizaje en la educación a distancia; Duart y Lupiáñez (2005), en lo referente a la gestión y administración del e-learning en la universidad, enfatizando la gestión del contexto, del aprendizaje, de la enseñanza y de los recursos de apoyo; Cookson (2001), por su parte con relación a su visión del uso de recursos y profesores de planta para una estructura administrativa racionalizada y de un sistema integrado de educación a distancia con una orientación de mercado intrínseca; y por último Morantes y Acuña (2013), que enfatizan los factores de gestión de calidad, gestión organizacional, gestión académica y gestión externa como determinantes en la administración efectiva de instituciones de educación a distancia. Las obras de estos autores sirvieron de base para el análisis de las categorías presentadas en este trabajo.

### Marco Metodológico

---

<sup>82</sup> Ranking web de universidades <http://www.webometrics.info/es/world?page=5>

La pregunta de investigación: ¿Qué características tienen los procesos de gestión de la UNED que han contribuido a que ésta, sea una institución consolidada y reconocida nacional y globalmente? Fue investigada desde el enfoque del estudio de caso y una perspectiva cualitativa. Se decidió por esta estrategia metodológica, porque los estudios de caso de acuerdo con Merriam (1998), son la descripción intensa y holística de una unidad o sistema delimitado, como puede ser un individuo, un programa, un evento, un grupo, una intervención, o una comunidad.

El caso de la UNED fue analizado desde la perspectiva de seis académicos que han contribuido desde su inicio al desarrollo y consolidación de la institución. Se eligió una perspectiva cualitativa, porque ésta busca la comprensión del mundo en el cual viven y trabajan los sujetos participantes. Son ellos los que comparten de manera subjetiva sus experiencias y significación sobre el fenómeno estudiado. La información obtenida, permitió a las autoras analizar entre la complejidad de sus puntos de vista, que son variados y múltiples, los temas coincidentes que permitieron construir las categorías, que mejor explican sus significados.

Se seleccionó a la UNED, por ser la universidad a distancia más grande de España y Europa que atiende a más de 260 mil estudiantes; tiene presencia en algunos países de Europa, África y América, a través de sus centros asociados; goza de prestigio, y reconocimiento nacional y global; además de estar posicionada en los rankings nacionales e internacionales; haber obtenido acreditaciones a través de la ANECA en los programas DOCENTIA y AUDIT, lo cual hace evidente un compromiso en el cumplimiento de estándares nacionales e internacionales de calidad.

El muestreo fue intencional y basado en criterios. Se seleccionó a destacados investigadores, catedráticos y gestores adscritos a la UNED. Cabe señalar que, por la naturaleza de la investigación, se enfatiza en las bondades y buenas prácticas de una universidad de prestigio. La muestra constó de seis académicos que cumplieron con la mayoría de los siguientes criterios:

1. Ser fundadores de UNED o laborar para la institución desde hace 15 años o más;
2. Tener una reconocida trayectoria académica dentro de la institución;
3. Haber desempeñado puestos de gestión de alto impacto para la universidad, cuyas acciones hayan contribuido a la consolidación y expansión de la institución;
4. Ser investigadores en el área de educación a distancia y la diversidad de líneas de investigación que de ahí se desprenden;
5. Conocer a detalle el modelo educativo y el funcionamiento de las diversas áreas de UNED.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: el análisis de documentos, la exploración guiada de la plataforma educativa y la página oficial de UNED, así como la realización de entrevistas con preguntas abiertas y semi-estructuradas a los participantes seleccionados. La revisión documental se focalizó en publicaciones, que describen los modelos de gestión aplicados a otras cuatro universidades a distancia en diferentes contextos, y las entrevistas se desarrollaron en los espacios de trabajo de los académicos con base en los criterios anteriormente señalados.

Las técnicas de análisis utilizadas fueron la revisión de contenido y la comparación constante, para la construcción de las categorías o temas emergentes de la pregunta de investigación.

## Resultados

Una vez analizadas las múltiples opiniones de los académicos entrevistados, se obtuvieron las categorías que se describen y fundamentan a continuación, estas fueron

contrastadas con las perspectivas teóricas que informan este estudio, dando como resultado la estructura de gestión de la calidad que se representa de forma gráfica a través de la siguiente imagen:



Diagrama 1. Dimensiones de análisis del estudio. Elaboración propia.

El diagrama describe los procesos de gestión de la Educación a Distancia vinculados dentro de la organización, los cuales se rigen por las políticas institucionales y la responsabilidad social inherentes al quehacer educativo formal. La estructura define áreas operativas de gestión interna, que realizan procesos específicos al interior de la institución y se constituyen como un todo. La interacción y armonía en la ejecución de los procesos, se verá reflejada en una gestión eficiente, que logra los objetivos de la organización, haciendo uso eficaz de los recursos con los que cuenta y que contribuye al cumplimiento de la misión y la visión.

Así pues, estas investigadoras están en posibilidades de afirmar, que las características de los procesos de gestión, que han hecho de la UNED, la universidad a distancia más importante de España, tienen que ver con las cinco dimensiones que muestra el diagrama y corresponden a la gestión del aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, sus entornos tecnológicos para el aprendizaje, y sus recursos de apoyo, los cuales cumplen en su ejecución con los estándares definidos en la gestión de calidad.

### Gestión del proceso de aprendizaje

La gestión del aprendizaje es uno de los procesos prioritarios de cualquier universidad a distancia. El avance tecnológico actual, permite poner en el centro al estudiante como protagonista del proceso educativo. El acceso a la información, la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje virtuales y el desarrollo de materiales educativos basados en la web, le permiten hacerse responsable de su propio aprendizaje. En la EaD, el estudiante debe esforzarse, tomar decisiones sobre su propio desarrollo, buscar recursos y autorregular sus tiempos y procesos formativos, comportamientos que lo conducen a una autonomía en el propio acto de aprender.

Las universidades a distancia deben crear sistemas de gestión que promuevan y favorezcan el proceso de aprendizaje en sus estudiantes, sin dejar de ser éstos, el eje central del

proceso. La institución deberá proporcionar los recursos necesarios para que esa centralidad sea una realidad (Duart y Lupiáñez, 2005). Respecto a la gestión del aprendizaje, Gil (2012) señala, que este proceso se encarga de todo lo relacionado con los requerimientos académicos, para que el docente enseñe y el estudiante aprenda. Los procesos en esta gestión, tendrán como objetivo primordial, mantener al estudiante cautivado, evitando así el abandono escolar, y generando desde el inicio un vínculo entre éste y el modelo educativo.

Uno de los problemas detectados por los expertos es el abandono escolar, que se presenta con mayor frecuencia en los primeros ciclos, de ahí la importancia de diseñar estrategias que proporcionen al estudiante las herramientas de aprendizaje necesarias, para cautivarlo y garantizar, que éste decida continuar hasta culminar sus estudios. El informante 1 clasifica el abandono en dos tipos, aquí su explicación:

“...yo esto lo tengo analizado desde hace años y lo llamo abandono real y abandono sin comenzar. El abandono sin comenzar son todos los estudiantes que se matriculan y que ni siquiera arrancan porque se asustan una vez que están dentro de una realidad, se dan cuenta que esto es muy duro y cuando empiezan las exigencias de que tiene que hacer un examen, tiene que entregar estas actividades, es decir, este señor ni ha comenzado y deserta y el otro, el abandono real es más similar al de las universidades presenciales, es aquel que arranca, entra en el sistema y luego se da el abandono. Que se da por muchos factores personales, familiares, laborales que influyen en esa decisión.” (Informante 1, comunicación personal, 09 de abril de 2014).

En su propósito de disminuir el índice de abandono durante el primer año de estudio, como parte de las acciones en la gestión del aprendizaje, la UNED diseñó dos programas: el Programa de Acogida Virtual (PAV) y el denominado cursos 0. Al respecto el informante 4, director de un centro asociado de la UNED comentó:

“...El Programa de Acogida Virtual (PAV), fue diseñado para estudiantes de primer ingreso, que es la etapa cuando la deserción se presenta con mayor proporción, este programa de acogida tiene entre sus objetivos dar a conocer la metodología de la UNED y que el estudiante aprenda el manejo de los recursos de la plataforma y las herramientas informáticas útiles para el estudio, es una especie de entrenamiento para el aprendizaje autónomo. Por otra parte, los cursos de nivelación también llamados curso 0, les proporcionan materiales que le permiten nivelar sus conocimientos previos en materias de alto grado de dificultad como matemáticas, química, física, biología, estadística.” (Informante 4, comunicación personal, 18 de abril de 2014).

Por otra parte, la motivación juega un papel importante para el estudiante a distancia. Zubieta (2012) señala que, por encontrarse físicamente alejado, el estudiante a distancia carece de un contacto directo y cotidiano con sus compañeros y profesores, lo cual provoca que se desmotive con mayor facilidad. Razón por la cual requiere de un acompañamiento más personalizado y especializado, el cual se logra, a través de las tutorías.

La UNED proporciona atención tutorial haciendo uso de las tecnologías y de manera presencial en los centros asociados, el programa diseñado para este propósito, se centra en cuatro áreas específicas: tutoría académica; tutoría de titulación; servicios de orientación psicológica; y servicios de orientación para el empleo, estableciendo para cada área objetivos específicos. La tutoría académica juega un papel importante en el proceso de aprendizaje. Los detalles son descritos por el informante 3, ex - vicerrector de Coordinación de Calidad e Innovación de la UNED y ex - presidente del grupo de Trabajo en Contenidos, quien explica:

“...la UNED hace uso de las tecnologías para el aprendizaje, se realizan para ello tutorías en línea, las denominadas tutorías campus y tutorías intercampus, a través de la red de centros asociados. Desde 2006 se implementó el plan ATECA (Arquitectura Tecnológica Educativa para Centros Asociados), mediante el cual se dotó a estos centros

de aulas AVIP (Audio Visual Internet Protocolo) para los campos WIFI. Esta tecnología permite a los profesores tutores realizar las asesorías presenciales, pero, además, simultáneamente se transmite su clase a otros estudiantes de otros centros en línea, se puede grabar la sesión y los estudiantes que no pudieron asistir de manera presencial o en línea, podrán consultar la grabación en el repositorio de tutorías.” (Informante 5, comunicación personal, 18 de marzo de 2014).

El director del centro asociado, explica los beneficios observados en los estudiantes, que se apoyan en tutorías académicas durante su formación, cabe resaltar que en UNED asistir a tutorías presenciales o en línea es un acto voluntario de cada alumno.

“...No hay un estudio de impacto, pero si percibimos que el alumno que tiene posibilidad de añadir a su formación, el asistir al centro asociado a tutorías, se vincula más al centro y también le pautan mucho mejor el trabajo, se exige a sí mismo una cadena de trabajo mucho más lógica y permanente en el tiempo, quizá el alumno que no puede asistir, por circunstancias que no vienen al caso, él tiene lapsos más prolongados de desatención a sus estudios y puede tomar el trabajo a lo mejor una vez al mes, disminuye el contacto y la participación con sus compañeros y con su tutor”. (Informante 4, comunicación personal, 18 de abril de 2014).

Además de los servicios de tutorías que se ofrecen al estudiante, es importante mencionar la flexibilidad del modelo educativo, que le da la libertad de decidir el número de asignaturas a cursar, ya que no se establece un tiempo límite para concluir sus estudios. En todo proceso de aprendizaje es recomendable, que las instituciones propicien el acercamiento y adaptación al modelo educativo y plataforma tecnológica, a través de cursos de inducción. Esto aunado a un programa de tutorías personalizadas, contribuye a disminuir deserción y motiva a los estudiantes a continuar y genera mayor compromiso con sus estudios (Zubieta y Gil, 2012).

### Gestión del proceso de enseñanza

A diferencia de la gestión del aprendizaje que se centra en el estudiante, la gestión de la enseñanza se focaliza en las acciones, la experiencia, la habilidad pedagógica y el conocimiento del profesor, quien debe procurar la innovación en los procesos de transmisión de saberes y generar las condiciones para que el estudiante se apropie de ese conocimiento. La efectividad del proceso de enseñanza inicia con la selección, contratación y capacitación de formadores y finaliza con su evaluación a través de la valoración de la acción formativa realizada. De acuerdo con (Gil, 2012; Duarte y Lupiáñez, 2005; Cookson, 2001), la planificación y desempeño de la acción docente se desarrolla en la etapa previa y durante la formación: antes de iniciar el ciclo escolar, se requiere el conocimiento del material, la planificación de los cursos (diseño e instrucción antes a la apertura del aula virtual); durante la formación se realiza la organización del proceso y la formalización de todas sus fases, incluida la evaluación formativa y sumativa del estudiante.

Es importante destacar que la UNED realiza un monitoreo permanente para la evaluación de los programas a distancia, a través de una unidad especializada, cuyas acciones son paralelas con la sistematización de las evaluaciones del proceso con la finalidad de incrementar su eficacia. La enseñanza se realiza a través de las dos figuras académicas; el profesor docente y el profesor tutor, cada uno con perfiles académicos y funciones específicas, no obstante, trabajan de manera coordinada. Al respecto el director del centro asociado describe las funciones del profesor tutor en el proceso de enseñanza:

“...El profesor tutor digamos que es quien conoce personalmente al alumno, tiene relación constante con él, únicamente desarrolla la evaluación continua durante todo el curso académico, pero no el examen final. Así como el acompañamiento y orientación

de los estudiantes. El tutor tiene por lo menos una hora de dedicación semanal por materia, durante ese tiempo lo que hace es seguir el programa enviado y ratificado por el departamento del equipo docente de Madrid y nosotros le exigimos que haga una programación cuatrimestral”. (Informante 4, comunicación personal, 18 de abril de 2014).

La gestión de la enseñanza se realiza en dos etapas: la primera se lleva a cabo semanas antes de que inicie el curso, el profesor docente inicia la revisión exhaustiva de los programas y planes de estudio, al mismo tiempo se establecen los objetivos de aprendizaje que se requiere lograr. Esta información se utiliza para hacer la planeación del curso y dar la pauta para reforzar o modificar, según sea el caso, los materiales didácticos que servirán de apoyo en el proceso de enseñanza. Es una etapa fundamental en todo quehacer docente y suele ser determinante para alcanzar los objetivos de aprendizaje de cualquier curso.

La segunda etapa consiste en la ejecución del plan diseñado, el profesor tutor hará uso de sus habilidades pedagógicas, su experiencia y conocimientos para lograr los aprendizajes esperados. El tutor debe administrar el tiempo para cumplir con la planeación y monitorear el avance de sus estudiantes. El desempeño académico queda de manifiesto en todas sus acciones, para finalmente ser evaluado por la institución.

El espacio de actuación del tutor, además de la plataforma virtual es el centro asociado, éste cuenta con instalaciones y la tecnología necesaria para desarrollar las tutorías presenciales y a distancia, pero además ofrece al estudiante servicios académicos y administrativos, el director del centro asociado los describe a continuación:

“...Aquí ofrecemos servicios para el alumno de apoyo tutorial, tutorías presenciales y tutorías virtuales a través de conexiones con aulas AVIP o por videoconferencias. Y luego también prestamos servicios de atención administrativos, todo lo que tenga que ver con tramitación de matrículas, obtención de certificaciones con conexión directamente con al departamento de Madrid, luego servicio de venta de libros, material didáctico y por supuesto también biblioteca. Otro de los servicios fundamentales es la aplicación de los exámenes presenciales”. (Informante 4, comunicación personal, 18 de abril de 2014).

Por su parte, los profesores docentes asumen las responsabilidades más contundentes del proceso formativo, destacan la participación activa en el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio que serán impartidos por los tutores, diseñar los exámenes presenciales de los estudiantes en cada ciclo escolar, ya que por ser públicos no es factible el reciclaje. Durante el proceso formativo, resuelve dudas a los estudiantes, monitorea el nivel de aprendizaje adquirido por éste, vinculado con el cumplimiento del programa de estudios por parte de los tutores, para determinar, si se renueva la *venia docenti* con vigencia de un año, es decir monitorea el desempeño del tutor, a través de los resultados de aprendizaje del estudiante. Aquí el comentario del informante 3:

“...Bueno los profesores docentes tienen muchas responsabilidades, por ejemplo, ahora en julio tenemos que elaborar los exámenes que se van a aplicar en la convocatoria, yo que tengo a mi cargo tres asignaturas tengo que diseñar ocho juegos por cada asignatura, cabe señalar que no se reciclan los exámenes anteriores, porque son públicos, entonces se tienen que realizar para cada ciclo y deben de ser diferentes. Puedes tomar un ítem, pero tienes que hacer varios tipos de examen que se aplicarán en los distintos centros asociados, eso implica una tarea compleja”. (Informante 3, comunicación personal, 09 de abril de 2014).

Los hallazgos en este proceso, nos permiten afirmar que existe una vinculación directa entre las acciones de profesores docentes y los profesores tutores hacia el cumplimiento de un modelo pedagógico común, establecido por UNED. Cabe destacar la diferencia de funciones y

perfiles del profesor docente y profesor tutor, mientras que en otras universidades se carece de esa diferencia profesional, lo anterior hace que la enseñanza recaiga en una sola figura que es el docente.

Se concluye que el logro de la eficacia en la enseñanza, involucra a las dos figuras académicas mencionadas, cada una de las cuales tiene funciones diferenciadas, pero interactúan en un trabajo coordinado a través de la plataforma tecnológica, que permite dar un seguimiento puntual y personalizado al aprendizaje de cada estudiante y, asignar espacios y roles a los distintos actores en sus funciones específicas.

### Gestión de los entornos de aprendizaje

La Plataforma Educativa Virtual (PEV) de acuerdo con Díaz (2009), es un entorno informático en el que nos encontramos con muchas herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Su función es permitir la creación y gestión de cursos completos para internet, sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación. La PEV proporciona a los usuarios espacios de trabajo compartidos destinados al intercambio de contenidos e información, incorporan herramientas de comunicación (chats, correos, foros de debate, videoconferencias, blogs, entre otros.), y son diseñadas con base al modelo metodológico y pedagógico de acuerdo al contexto de cada institución.

De acuerdo con Duart y Lupiáñez (2005), para garantizar la funcionalidad de los entornos de aprendizaje, desde la perspectiva de la gestión y sin entrar en aspectos de aprendizaje o de aula, deberán sustentarse en cuatro pilares básicos: la información; la comunicación; la cooperación y la administración. Los cuales se integran y estructuran, para ofrecer un entorno eficiente, que satisfaga las necesidades de formación orientadas al cumplimiento del modelo educativo de cada institución y lograr los objetivos de aprendizaje que establece el mapa curricular. La plataforma deberá ser la principal fuente de información del usuario, intuitiva, de fácil acceso y que proporcione en todas las unidades de aprendizaje, el material didáctico adecuado, que garantice los resultados deseados.

Durante la investigación se constató, a través de la demostración guiada por el informante 3, la manera en que se estructura la plataforma educativa virtual, y fue posible ubicar la presencia de los cuatro pilares esenciales de un entorno tecnológico de aprendizaje, que mencionan Duart y Lupiáñez (2005), A este respecto el informante 2 comenta:

“...Todos los profesores tanto docentes como tutores utilizan la plataforma de la UNED durante el proceso formativo. La única diferencia radica en los privilegios que cada uno posee, dentro de la plataforma acorde a rol que desempeña. Son los profesores docentes los que poseen todos los privilegios dentro del entorno tecnológico de aprendizaje.” (Informante 2, comunicación personal 19 marzo, 2014).

En este sentido, podemos afirmar que la PEV y las herramientas que la integran facilitan la comunicación entre el docente y el estudiante, así como el acceso a los recursos didácticos, es necesario que los entornos virtuales de aprendizaje sean funcionales, rápidos y efectivos, para afianzar un vínculo permanente en la resolución de dudas y propiciar una orientación constante y asertiva. Entre las herramientas más utilizadas para este fin destacan, el correo electrónico, el chat, los avisos, las noticias, el mensajero interno, los podcasts, los vínculos a los materiales multimedia, los espacios para retroalimentación de actividades, los repositorios, por mencionar los más utilizados.

La UNED, además de la PEV complementa la formación de sus estudiantes a distancia con ambientes de aprendizaje presenciales, a través de sus centros asociados, esta estrategia ha generado resultados favorables, según explican los entrevistados. Cada centro es un espacio

físico dotado de la infraestructura necesaria, para que el estudiante adquiriera conocimientos del programa educativo que cursa con la asesoría presencial de un docente.

### Gestión de los recursos de apoyo

Los recursos de apoyo son todos aquellos elementos complementarios que contribuyen al proceso formativo y al logro de los objetivos de aprendizaje Duart y Lupiáñez (2005). La gestión se realiza desde la plataforma, pero antes de alojarlos en ella, cada recurso ha pasado por etapas de revisión y actualización, que llevan a cabo grupos multidisciplinares de especialistas en áreas como pedagogía, diseño instruccional y curricular. Por su parte (Cookson, 2001), destaca que en la EaD se reemplaza la mediación del instructor por la mediación del contenido, en ésta se utilizan una o más tecnologías, en vez de profesores actuando a solas como expertos de contenido; en la EaD la enseñanza puede ser desglosada en varios elementos constituyentes: identificación de contenido; diseño instruccional; aplicación de tecnologías específicas (impresos, grabaciones de audio y video, uso de formatos digitales, arreglos para la interacción).

El diseño apropiado de los materiales de apoyo que se hospedan en plataforma, es fundamental para que la gestión de la enseñanza y la gestión del aprendizaje logren los objetivos planteados en el mapa curricular. Se debe tomar en consideración, que diseñar material didáctico va más allá de convertir un libro a formato digital, implica adecuar los contenidos a las características de los estudiantes a distancia, respetar sus canales y ritmos de aprendizaje, y tener en cuenta que son estudiantes con características individuales, autónomos, autodirigidos y autodidactas.

De acuerdo a Duart y Lupiáñez (2005), la gestión de los recursos didácticos se clasifica en cuatro tipos: recursos metodológicos, documentales, informáticos y relacionales. En relación al tema, el profesor docente denominado informante 2 afirma:

“...esto viene acompañado de un buen diseño de materiales didácticos, adaptados a la educación a distancia, nuestros materiales suelen ser bastante gruesos, porque no sólo explican la parte científica, como se presenta en un libro universitario, sino que va unido a una dimensión pedagógica de la educación a distancia. Es decir, incluimos además una serie de ejemplos y su desarrollo con el objetivo de ilustrar como se resuelven, es una metodología diseñada para que un alumno lea el material y lo entienda, cuando no lo entienda tiene a su disposición al tutor para que le aclare las dudas, y nosotros desde aquí también ejercemos esa orientación cuando el alumno lo solicita. El modelo pedagógico se ha ido perfeccionando y ha demostrado su eficacia y considero que eso ha contribuido al éxito de esta universidad.” (Informante 2, comunicación personal, 09 de abril de 2014).

En este sentido, el modelo pedagógico de UNED otorga a los profesores docentes la libertad para incorporar materiales didácticos complementarios, en atención a las necesidades de aprendizaje particulares que se identifican en los estudiantes, al respecto el informante 2 menciona:

“...El profesor docente tiene los permisos de edición en la plataforma que le permiten incorporar material didáctico, presentaciones de power point, conferencias, apertura de foros, chats, links a documentos, documentos pdf, ejercicios, es decir, puede incorporar material didáctico que considere necesario para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el desarrollo del programa académico, así mismo puede hacer uso de todas las herramientas informáticas que la plataforma ofrece.” (Informante 2, comunicación personal, 19 de marzo de 2014).



Por último, es preciso mencionar que un complemento adicional a los recursos didácticos alojados en plataforma es la biblioteca digital de UNED a la que se tiene acceso a través de la página oficial, que proporciona a estudiantes y profesores material en línea como: revistas electrónicas, bases de datos, libros electrónicos, biblioteca UNED 2.0 y otros materiales, los cuales pueden ser seleccionados a través de un catálogo de títulos.

En síntesis, las propuestas de (Duart y Lupiáñez, 2005; Cookson, 2001) coinciden al destacar el impacto del diseño y la elaboración de los recursos de apoyo, para lograr los objetivos de aprendizaje. Esta responsabilidad queda en manos de grupos multidisciplinarios de especialistas. Cada universidad define los permisos que otorga a sus figuras académicas y la libertad que tendrán para agregar material complementario, de acuerdo al desempeño observado en el grupo de estudiantes que se atiende. Además, los estudiantes disponen de toda la gama de recursos a los que se puede acceder en el Internet y que se encuentran al alcance de todos.

## Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento forma parte de las funciones sustantivas de la universidad, no obstante, existe una distinción entre las instituciones que se focalizan solo en la enseñanza y aquellas que generan nuevos conocimientos. Esta diferenciación, cumple un papel central en el planeamiento estratégico situacional de toda organización educativa en general, y de nivel superior en particular, más aún en los tiempos que corren hacia una sociedad del conocimiento (Duart y Lupiáñez, 2005). El objeto de la labor investigadora es la generación y aplicación del conocimiento. Difundiéndolo a partir de su publicación a través de medios impresos y electrónicos. A partir de la propagación de los resultados de la labor investigativa, se genera un espacio para compartir y debatir sobre el conocimiento generado con el resto de la comunidad científica.

Los logros de UNED en este rubro tienen una relevancia significativa, ya que la universidad cuenta en su portal oficial con un sitio dedicado a la publicación de artículos de distintas disciplinas académicas a través de una amplia gama de revistas científicas, denominado e-espacio de acceso libre a cualquier persona y en la que destacan una gran variedad de temas que se agrupan por áreas de conocimiento, entre ellas, educación, psicología, trabajo social, ciencias sociales, historia, filología, geografía, filosofía del derecho, humanidades, educación a distancia, evaluación de políticas públicas entre las más destacadas.

De acuerdo a lo expuesto por los entrevistados, UNED genera un ambiente propicio para la investigación e incentiva a sus académicos a generar nuevos conocimientos, el informante 1 comenta al respecto:

“...Estoy ligado a la UNED desde 1974 como estudiante. Empecé desde (81-82) como profesor –tutor, llevo 21 años desempeñando varios puestos de gestión sin dejar la docencia, ni la investigación. Para mí personalmente representa mucho, yo siempre suelo decir que la UNED me debe mucho a mí, y he dedicado mucho tiempo y esfuerzo a investigar sobre UNED, en particular sobre la educación a distancia, pero eso no llega ni al talón de su pie comparado con lo que yo le debo a la UNED. He encontrado el ámbito donde desarrollar mis inquietudes académicas, profesionales, investigadoras y docentes. Todo lo que yo he querido vivir, lo he hecho en esta casa.” (informante 1, comunicación personal, 09 de abril de 2014).

A manera de cierre de este apartado podemos destacar que, la generación de conocimiento en la UNED es digna de reconocimiento, ya que la mayoría de las universidades a distancia o virtuales tienden a ser profesionalizantes y dedican mayor esfuerzo a la docencia que a la investigación. UNED en cambio, reafirma su compromiso con la generación de nuevos conocimientos en las distintas y variadas líneas de investigación que se desarrollan en las oficinas centrales en Madrid. Éstos se difunden por medio del *e-espacio* en la página oficial,

que se integra por diversas revistas científicas, que difunden el conocimiento generado, ya sea crítico o disciplinar y con esta información, se recopilan datos para los anuarios estadísticos con el propósito de rendir cuentas y valorar resultados obtenidos, que se cotejan con los estipulados en el plan director anual.

## Gestión de la calidad

La educación a distancia, a diferencia de la presencial, se caracteriza porque su funcionalidad en la gestión, gira en torno a tres dimensiones: el modelo educativo, el tecnológico y el organizativo; el éxito se obtendrá partir de la relación coherente entre una concepción educativa, una tecnología disponible y una organización que la haga posible Aguerro (2004). Por tanto, hablar de calidad en un programa educativo a distancia, significa que las instituciones involucradas, deben mantener un constante control de sus diversos actores, factores y procesos, para garantizar calidad en la formación y el monitoreo permanente en sus procesos clave: gestión académica, gestión administrativa, modelo educativo, producción de materiales educativos, infraestructura tecnológica, servicios estudiantiles, políticas y reglamentaciones internas, y desarrollo de una cultura de innovación e investigación (Dávila, 2008).

Sobre este tema Galán (2001) opina que no se puede hablar de calidad sin hablar de evaluación, es decir, que la calidad, sólo se puede juzgar en cuanto que se compara el producto obtenido con las pre-especificaciones ideales, descritas para dicho producto o servicio y que el juicio se emite para tomar alguna decisión posterior. Las autoridades educativas en cada institución establecen los indicadores más objetivos, que permitan evaluar la calidad e identificar los elementos disfuncionales, susceptibles de mejora. En relación al logro de la calidad el informante 3 señala:

“...de hecho yo dentro de mis cursos virtuales hago encuestas propias, un foro de quejas, de sugerencias y todo te ayuda a reflexionar, también te das cuenta que siempre hay cosas que mejorar. Además, se evalúa el desempeño en los puestos de gestión, que se mide por el número de años de desempeño en este tipo de puestos, el departamento, el puesto, si fue director, decano, vicedecano, que es otra de las deficiencias, ya que evaluar la eficacia de la gestión va más allá de los años y se requeriría un análisis cualitativo muy profundo y con detalles. En España mucha gente se opone a que se evalúe el desempeño en puestos de gestión, y eso se debe a que mientras personas valiosas están resolviendo los problemas, no todos quieren participar, porque si no tenemos buenos profesores que dediquen parte de su tiempo a hacer un servicio, que haces a la comunidad, casi es gratuito en relación a los complementos que recibes. Por otra parte, se debe tener cuidado, que la gestión no se utilice como una válvula de escape, que digas me dedico a la gestión y no vuelvo a hacer un artículo. Que se dan sus casos, pero son los menos. Y desde luego también se evalúa la producción científica.” (Informante 3, comunicación personal, 09 de abril de 2014).

La gestión de la calidad es transversal a todos los procesos anteriormente revisados y está asociada a los procesos de evaluación y acreditación. La calidad, describe Pérez (2005) es un concepto fácil en su comprensión intuitiva y difícil en su definición rigurosa. Y se refiere al logro de la excelencia, por medio de procesos eficientes, que conducen a resultados eficaces. La mejora continua de la calidad es una característica de los sistemas educativos, siempre posible, porque cualquier proceso puede realizarse más eficazmente y eficientemente con menos derroche y consumo de recursos. La UNED se ha caracterizado por su compromiso institucional de ofrecer servicios de calidad, que es la principal directriz que rige a la Universidad desde sus inicios. Al respecto el informante 1 comenta:

“...Aquí en España concretamente la Agencia Nacional de Evaluación para la Calidad (ANECA) y el propio ministerio están preocupados, porque están proliferando universidades que son de baja calidad, prácticamente se están sacando programas partidos por la cetasa, ¿que criterios de calidad se están aplicando? Los criterios de calidad para la universidad presencial que ya se venían operando, porque ya estaban más maduros. Sin embargo, para la educación a distancia adaptar todas esas exigencias requiere tiempo y reflexión, porque son modelos diferentes, aunque hay cosas interesantes.” (Informante 1, comunicación personal, 09 de abril de 2014)

Por último, mencionar que, de la literatura revisada, sólo (Morantes & Acuña, 2013) establecen la gestión de la calidad como un proceso relevante e independiente a los demás, el resto de los autores mencionan de manera implícita aspectos de calidad y evaluación en la mayoría de sus procesos de gestión, pero no destacan su importancia como un eje transversal.

## Reflexiones finales

El principal reto que enfrentan las universidades públicas de educación a distancia, consiste en lograr altos niveles de eficiencia y eficacia en sus procesos internos, con la finalidad de lograr estándares de calidad establecidos en las políticas internas y al mismo tiempo, cumplir las expectativas de los estudiantes a quienes van dirigidos sus programas educativos para lograr una proyección externa que consolide a la institución y le dé un reconocimiento social. Conseguirlo implica trabajar arduamente hacia el mejoramiento continuo de los procesos de gestión al interior de la institución.

Los resultados de esta investigación permiten identificar las estrategias más eficaces utilizadas por UNED para lograr la calidad educativa, que ha sido determinante para su consolidación a nivel nacional e internacional. Las buenas prácticas analizadas, podrían ser replicadas en otras instituciones de EaD que tengan como meta el reconocimiento académico y el prestigio institucional. El reto va más allá de la cobertura y la equidad, se requiere garantizar la calidad educativa y en la medida que ésta se logre, cada institución adquirirá credibilidad y prestigio ante los estudiantes y la sociedad, algo difícil de lograr en esta modalidad, ya que existe una tendencia a compararla con la educación tradicional, sin reconocer las diferencias en sus procesos.

Las dimensiones analizadas que emergieron de los datos obtenidos a partir de la visión de los entrevistados, se han articulado como complemento del eje central, la calidad y alrededor de él, se estructuran las cinco dimensiones que se reconocen en la literatura revisada. Para Duart y Sangrà (2000) quienes proponen un modelo pedagógico de la virtualidad, el punto central del modelo lo constituye el estudiante, lo cual es cierto también para la UNED y para los datos obtenidos en esta investigación, sin embargo, al plantearse en este trabajo el análisis de los procesos de gestión, se ve claramente como el eje central se orienta hacia la calidad, sin significar por ello, que el estudiante deja de ser el centro del interés y el todo hacia el cual se articulan y dirigen las estrategias de gestión.

Colocar en el centro la calidad, implica propiciar una cultura del mejoramiento continuo de los procesos, adoptada por todos los actores que participan en la educación a distancia. Ahora bien, es importante señalar que la evaluación por sí misma, no produce la mejora en la calidad educativa, esto se logra a través de las acciones institucionales eficaces diseñadas a partir del uso de los resultados de la evaluación de los procesos, con miras a resolver los problemas y optimizar la gestión.

Sería recomendable ampliar el análisis e incluir otros procesos internos que no se abordaron en este estudio y que son particulares en esta modalidad educativa, con la finalidad de tener una visión más amplia de lo que implica lograr una gestión institucional eficaz y eficiente. Es deseable, además, contrastar con otras experiencias de gestión que involucren a más universidades con el objetivo de enriquecer aún más este tipo de análisis.

## Referencias

Aguerrondo, I. (2004). La gestión del sector educativo en los 90. En: Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe ¿Vamos por un buen camino? Documentos para discusión. UNESCO, (pp. 7-34). San Juan de Puerto Rico: UNESCO.

Cookson, P. (2001). La práctica de Educación Superior a Distancia: El ejemplo de la Universidad de Athabasca. La Universidad Abierta en Canadá. Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa, N° 14. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec14/cookson.html>

Dávila, A. (2008). Conclusiones del Taller Latinoamericano de Reflexión sobre el aseguramiento de la Calidad del e-learning y Educación a Distancia. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA). Venezuela: EduQ@2008.

Díaz Becerro, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. En Temas para la Educación. Revista Digital para profesionales de la enseñanza. Tema: 73. Disponible en: <http://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=165&s=1>

Duart, J. y Lupiáñez, F. (2005). Gestión y administración del e-learning en la universidad. En J. Duart y F. Lupiáñez. Las TIC en la universidad: estrategia y transformación. Monográfico en línea. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 2, núm. 1, pp. 100-105. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/conclusiones0405.pdf>

Duart, J. y Sangrà, A. (2000). Aprendizaje y virtualidad: ¿un nuevo paradigma formativo? (pp. 23-50) En J. Duart, y A. Sangrà. Aprender en la virtualidad. Catalunya, España: Gedisa.

Galán González, A. y Martínez Mediano, C. (2001). La evaluación para la mejora de la calidad en los centros educativos. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de fuente: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=82739>

García Aretio, L. Ruíz Corbella, M. Quintana Días, J. García Blanco, M. y García Pérez, M. (2009). Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina. Cuaderno de trabajo No. 2, (pp. 15-28). Recuperado de: [www.oei.es/historico/DOCUMENTO2caeu.pdf](http://www.oei.es/historico/DOCUMENTO2caeu.pdf)

Gil Rivera, C. (2012). La gestión educativa en la Educación a Distancia. En Educación a distancia en universidades. Revista AZ educación y cultura, N° 57, (pp. 12-16). Disponible en <http://www.educacionyculturaaz.com/057/057-AZMAYO2012.pdf>

Gómez Quintero, N. (2012). En la Educación a Distancia, lento avance: Especialistas. El Universal. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/202522.html>

Merriam, S. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education". California: Jossey-Bass Publishers.

Morantes Higuera, A. y Acuña Corredor, G. (2013). Propuesta de modelo de gestión para educación superior a distancia: una aproximación. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Colombia. Disponible en: <https://500px.com/photo/18648943/hojas-en-el-banco-i-by-flavia-falquez>

Pérez Juste, R. (2005). Calidad en Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integradora. Madrid: AEC. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/341>

Rey Valzacchi, J. (2010). Educación virtual en Argentina. De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). En P. Lupión, y C. Rama. La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. (pp. 17-24). Brasil, Editora UNISUL.

Secretaría de Educación Pública (2015). Servicio Nacional de Bachillerato en línea “Prepa en línea-SEP”. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12160/1/images/Prepa\\_Linea\\_SEP\\_2015.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12160/1/images/Prepa_Linea_SEP_2015.pdf).

Torres León, M. y López Enriquez, C. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales? En J. Zubieta. y C. Rama (eds.). La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria. (pp. 17-32). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/83369-la-educacion-a-distancia-en-mexico-una-nueva-realidad-universitaria>

Tuirán Gutiérrez, R. González, G. y Limón, O. (2016). “Prepa en Línea—SEP”, un servicio innovador. Revista mexicana de bachillerato a distancia. No. 16. Recuperado de: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?tag=servicio-nacional-de-bachillerato-en-linea>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). Contribución de la UNESCO a la cumbre mundial sobre la sociedad de la información. Reunión 166, París: Consejo Ejecutivo EX. Recuperado de fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129531s.pdf>

Zubieta García, J. (2012). Entrevista a Julieta Zubieta. En Educación a distancia en universidades. Revista AZ educación y cultura, N° 57, (pág. 9). Disponible en <http://www.educacionyculturaaz.com/057/057-AZMAYO2012.pdf>

## Introducción

La educación, es un tema de interés para los países por el impacto que tiene en la producción, el capital humano. La manera en cómo es capacitado dicho recurso, atrae la atención de los gobiernos por ofrecer programas y modelos de inserción laboral que resulten eficientes.

Las instituciones universitarias e institutos continúan el esquema de profesores “cuya función principal se limita a transmitir, enseñar o explicar; en suma, a repetir las mismas informaciones recibidas en los libros, sin tomar conciencia de que pueden conseguirse con estrategias y escenarios mucho más atractivos, interesantes y útiles” (De la Torre, 2009:3).

Sin embargo, como lo señalan Robinson y Arónica (2016:71), “el problema de la adaptación en el sistema educativo es que, para empezar, las personas no son todas iguales”, por ello resulta complejo lograr que, bajo un modelo educativo, los países del mundo logren homologar los criterios de acción para alcanzar niveles de calidad pertinentes y satisfactorios para el mercado laboral. Ese modelo debe ajustarse a la realidad y peculiaridades de cada país, por su bagaje histórico y cultural bajo el cual se ha venido practicando. En las orientaciones didácticas “se hace hincapié en la metodología como herramienta o palanca esencial para llevar a cabo el cambio de los tradicionales contenidos académicos a contenidos profesionales centrados en el desarrollo de competencias y habilidades” (De la Torre, 2009:3).

Quizás se está en presencia de un período de revisión al modelo mundial de una educación industrial, que “se ha centrado, -y esto se acentúa cada vez más- en la producción y en el rendimiento: mejorar las notas, encabezar las tablas de clasificación, aumentar el número de graduados universitarios” (Robinson y Arónica, 2016:80). Esta sería la razón para plantear la pregunta: ¿cuáles son los fines básicos de la educación y que deberían seguirse? La respuesta a esta interrogante podría abrir la discusión respecto de una revolución que se requiere en el modelo de educación tradicional.

Lo que puede orientar estas reflexiones es iniciar el análisis de lo que implica el proceso de la educación escolar, a partir de señalar lo que una escuela hace y facilita, lo que los profesores necesitan y realizan, así como el objeto de este análisis, los alumnos. De estos últimos sus necesidades, expectativas e intereses. Sin estas consideraciones previas, el terreno a explorar puede implicar el riesgo de no tener la información completa y suficiente para la toma de decisiones. En este sentido, “los desafíos tecnológicos, adoptando nuevas herramientas

---

<sup>83</sup> Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España, Maestra en Gestión de la Ciencia e Innovación Tecnológica por la Universidad Politécnica de Valencia, Experta en Cultura Científica y Divulgación de la Ciencia por la Organización de Estados Iberoamericanos y la Universidad de Oviedo, Profesora e Investigadora del Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara, Miembro del Cuerpo Académico: “Estudios Sociales en Educación, Ciencia e Innovación en Iberoamérica”, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Academia Jalisciense de Ciencia y del Instituto Mexicano de Gestión de la Ciencia e Innovación Tecnológica.. Correo electrónico: rocio.calderon@redudg.udg.mx

<sup>84</sup> Doctor en Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac, Maestro y licenciado en Derecho por la Universidad de Guadalajara, Profesor e Investigador del Departamento de Justicia y Derecho del Centro Universitario de la Cienega de la Universidad de Guadalajara, Miembro del Cuerpo Académico: “Estudios Sociales en Educación, Ciencia e Innovación en Iberoamérica”, Integrante de la Academia Jalisciense de Ciencia y del Instituto Mexicano de Gestión de la Ciencia e Innovación Tecnológica. Correo electrónico: consultoria3201@hotmail.com

como el moodle o los libros electrónicos, creando entornos virtuales y escenarios analógicos” (De la Torre, 2009:6).

Por ello, en este trabajo se aborda la temática relacionada con una pedagogía que propicie el aprendizaje en el alumno, a partir de generar respuestas a planteamientos de situaciones reales, que faciliten la implementación de acciones que den una solución satisfactoria. La competencia que el alumno desarrolla es a partir de su experiencia. Con el sustento que proporciona la encuesta aplicada, se analizarán los resultados que ésta dio, para comparar las respuestas y conocer la postura que los encuestados tienen en relación a la estrategia del aprendizaje, objeto de este documento.

## La educación del siglo XXI

Precisamente hoy en día, se habla de un modelo de escuela que esté a la altura de las necesidades del siglo XXI, centrada en el desarrollo de competencias. Robinson y Aronica, (2016:82,83) identifican como temas interdisciplinarios en los que un alumno debe trabajar: conciencia planetaria, cultura financiera, económica, comercial y empresarial, cultura cívica, sanitaria y ambiental.

Así también consideran que las competencias para el aprendizaje son: la creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración. (Robinson y Aronica, 2016:83).

Es una realidad, que entre los retos de la educación, está el considerar que “la creatividad, es el alma de las estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje, por cuanto es el alumno el que ha de ir mostrando la adquisición de las competencias convenidas en cada una de las carreras” (De la Torre, 2009:7).

Lo cierto es que, “dado que la creatividad y la innovación no sólo es una capacidad sino también una habilidad y actitud ante las personas y los hechos, el profesor creativo posee unas características en las tres dimensiones presentes en educación: ser, saber y hacer” (De la Torre, 2009:9).

Por último, Robinson y Aronica (2016:83), señalan, que las competencias para la vida y el trabajo son: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autonomía, competencias sociales y transculturales, productividad y responsabilidad, capacidad de liderazgo y responsabilidad. Estas son las que aportan un soporte emocional para que los alumnos en su vida profesional, tengan actitudes y valores que les ayudarán a resolver situaciones y problemas.

## El aprendizaje basado en retos

Es una estrategia creativa para el aprendizaje, en cierto modo se puede considerar innovadora por el enfoque disciplinar que el profesor, dependiendo del grupo de alumnos que tenga, podrá desarrollar. No es excluyente de otras, al elegirla se fortalece el trabajo colaborativo y apoya el conocimiento significativo vivencial. A final de cuentas, la competencia que se logre adquirir responderá a la expectativa del mercado laboral, ya que el trabajo en colaboración y la recuperación de los significados de una práctica o reto a partir de la experiencia, es la que una empresa requiere para desarrollar sus procesos. En la implementación de este tipo de estrategia, el profesor asume que “el estudiante adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales” (De la Torre,2009:7).

Una alternativa para fortalecer la comunicación y participación en el aula por los alumnos, es que ellos aprenden de lo compartido en la escuela y lo que perciben fuera de ella, se trata de explotar su capacidad para investigar información y datos sobre los eventos y problemas que suceden a su alrededor. Otra característica es el estimular ciertas habilidades cognitivas que ya poseen los alumnos y las cuales no se estimulan en los métodos tradicionales

de enseñanza en el aula, porque tienden a ser menos presentes en el proceso pedagógico. También es una característica que “permite promover el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones en situaciones nuevas, las habilidades comunicativas y las que implican trabajar de manera colaborativa, la confianza para hablar en público, la habilidad para identificar las propias fortalezas y debilidades y las que hacen posible que los alumnos sean artífices de sus propios aprendizajes” (Poot, 2013:314).

El aprendizaje basado en retos tiene sus raíces en el aprendizaje significativo o experimental, parte del principio fundamental de considerar que los alumnos aprenden mejor cuando se involucran y participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, es decir, que se generan en libertad y de manera espontánea, a diferencia de cuando son sujetos pasivos en actividades estructuradas unilaterales en las que ellos no participan. Se reconoce así en este modelo como ventajas, que el alumno se involucra de manera activa porque “se investiga, se aportan soluciones, se interacciona con el “mundo real”, (personas, instituciones y herramientas), se forma en valores, ya que el alumnado debe tener responsabilidad, implicación y compromiso en buscar una solución” (Fidalgo, 2016: 3).

El modelo de Kolb, desarrollado en 1984, del cual se toman los fundamentos de esta estrategia, describe al aprendizaje como el resultado integral de la forma en la que las personas perciben y procesan una experiencia. De acuerdo con la Asociación para la Educación Vivencial en un documento que presentaron en 2015, las principales condiciones para promover un aprendizaje vivencial efectivo son las siguientes:

Las experiencias de aprendizaje diseñadas o seleccionadas implican actividades de reflexión, análisis crítico y síntesis.

Las experiencias de aprendizaje están estructuradas de tal forma que promueven en el estudiante tomar la iniciativa, decidir y ser responsable de los resultados.

El estudiante participa activamente en el planteamiento de las preguntas, la solución del problema y es creativo a lo largo de la experiencia.

El estudiante se involucra intelectual, creativa, emocional, social y físicamente.

El profesor y los estudiantes pueden experimentar éxito, fracaso, incertidumbre y tomar riesgos, porque los resultados de la experiencia pueden no ser totalmente predecibles.

El profesor reconoce y promueve las oportunidades espontáneas de aprendizaje.

El profesor tiene entre sus funciones el planteamiento del problema, el establecimiento de límites, facilitar el proceso de aprendizaje, dar apoyo a los estudiantes, así como también el aseguramiento de la integridad física y emocional de los estudiantes.

Los resultados del aprendizaje son personales y son la base de la experiencia y el aprendizaje futuro.

Las relaciones entre, el estudiante consigo mismo, el estudiante con otros estudiantes y el estudiante con el mundo, son desarrolladas a lo largo de toda la experiencia. (Observatorio de innovación, 2015: 7).

Es así, entonces, como el aprendizaje basado en retos, canaliza el interés de los alumnos por darle un significado práctico a la educación y en la disciplina que estudian, ya que desarrollan competencias como se dijo anteriormente, que les serán claves para su futuro profesional, porque el mercado laboral requiere del trabajo colaborativo y multidisciplinario, así como de la toma de decisiones. Una de las principales características de este tipo de aprendizaje, es que “fomenta en el alumno una actitud positiva hacia el aprendizaje; en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método” (Poot, 2013:310).

El aprendizaje basado en retos se equipara, por algunas de sus características, con el aprendizaje basado en proyectos, ya que en ambos modelos los alumnos se involucran en el análisis de problemas del mundo real y esto los compromete en el desarrollo de soluciones



específicas. En realidad, para ambos modelos “las estrategias nos acompañan siempre haciendo de puente entre metas o intenciones y acciones para conseguirlos” (De la Torre, 2009:10).

### El Challenge Based Learning

Este modelo propuesto por la empresa Apple, hace relevante el aprendizaje, pues da a los alumnos, “problemas suficientemente grandes para aprender nuevas ideas y herramientas para resolverlos, pero a la vez, lo suficientemente cercanos para que les sea importante encontrar una solución” (Observatorio de innovación, 2015:10).

Existe la posibilidad, en este tipo de aprendizaje, que se puede aplicar a diversos esquemas curriculares por disciplina del conocimiento, puesto que se produce conocimiento a partir de situaciones reales planteadas a los alumnos las cuales, ellos deben traducir en soluciones de aplicación a su entorno. Otro elemento que facilita su aplicación, es el acceso a la tecnología porque no solo proporciona a los alumnos un medio para consultar distintas fuentes de información, sino que al mismo tiempo que van recabando datos e información, también les facilita las herramientas para socializar los resultados de su trabajo. La era digital cambió el esquema tradicional de enseñanza aprendizaje, por los estímulos visuales y de comunicación que están al alcance de los estudiantes.

### El papel del profesor

En este tipo de aprendizaje, el papel de los profesores los hace más que expertos de información o de algún conocimiento, puesto que se transforman en “colaboradores de aprendizaje, buscan nuevo conocimiento junto con los estudiantes, al mismo tiempo que moldean hábitos y nuevas formas de pensamiento” (Observatorio de innovación, 2015:15). Con esto, se replantea el papel que el profesor ha de tener, ya que, en principio, su labor es “organizar las tareas docentes con más variedad de estrategias y recursos didácticos, adaptadas a los objetivos y necesidades del grupo clase” (De la Torre, 2009:8).

En consecuencia, con la implementación del aprendizaje basado en retos dentro de un programa curricular o asignatura, la institución educativa debe asumir que se requiere del profesor un conjunto de condiciones y acciones:

- Renunciar a tener el control habitual de la clase con el fin de guiar a los estudiantes en todo el proceso.
- Permitir que los estudiantes cometan errores para que, posteriormente ellos mismos puedan descubrirlos y corregirlos.
- Documentarse en caso de que los estudiantes seleccionen un tema que no sea de su total conocimiento o una tecnología que vaya más allá de su dominio.
- Saber trabajar de forma colaborativa con otros colegas de diferentes áreas ya que comúnmente los retos son multidisciplinarios.
- Para el profesor y los estudiantes, este enfoque implica un compromiso mayor de tiempo, comparado con las actividades académicas más tradicionales. (Observatorio de innovación, 2015:14).

Es por ello, que el eficaz cumplimiento de la meta de este tipo de aprendizaje es el que los alumnos desarrollen competencias que los preparen de mejor manera para su desempeño profesional, por eso “representa un cambio cultural e institucional. Implica el desarrollo de actividades y formas de seguimiento a estas, de monitoreo y evaluación” (Observatorio de innovación, 2015:15).

## La evaluación

Como todo proceso pedagógico en la educación, este recurso en la práctica docente debe tener una forma de ser medido o cuantificado, por lo que el profesor al considerar esta forma de aprendizaje, tendrá que clarificar el criterio de desempeño del alumno en el desarrollo de las competencias propuestas para su asignatura o curso. Es por lo que se puede decir “el ser consciente de las lecciones aprendidas, de los conocimientos adquiridos durante la puesta en marcha de la solución y de las habilidades transversales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva o el uso eficiente de la tecnología, es particularmente relevante en este acercamiento”. (Observatorio de innovación,2015:16). Pero para que esta estrategia de aprendizaje funcione, debe considerar que “la actitud de las personas implicadas juega un papel decisivo en la dinámica, clima, grado de satisfacción y resultados” (De la Torre, 2009:10).

Aunque los métodos de evaluación tradicionales “pueden ser útiles para retroalimentar el proceso, en realidad la experiencia del aprendizaje basado en retos ofrece la oportunidad de considerar en la evaluación, un abanico amplio de herramientas de evaluación” (Observatorio de innovación, 2015:17). Por eso, se espera que en este modelo de aprendizaje la evaluación “se pueda realizar cubriendo al menos los siguientes aspectos: según los resultados del aprendizaje de contenidos; de acuerdo al conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal, y de acuerdo a las interacciones personales del alumno con los demás miembros del grupo” (Poot, 2013:312).

Es por eso necesario, considerar en los criterios de evaluación y elementos que la componen, el hecho de que los estudiantes no solamente aprenderán nuevo conocimiento, sino que lo aplicarán para resolver problemas o situaciones reales, por lo que la numérica o parámetro a evaluar deberá ser clara al respecto. Estos criterios de evaluación y desempeño también proporcionan una fuente de información que permite valorar la calidad de los aprendizajes logrados y la significación de los mismos en los alumnos. En este sentido, también es pertinente considerar que, en esta forma de aprendizaje, la evaluación puede ser complementada por elementos externos que instituciones o personas aporten, “a través de concursos y competencias entre los estudiantes, a través de las cuales pueden obtener recursos económicos, conocer otras alternativas de solución y presentar su trabajo ante la comunidad” (Observatorio de innovación, 2015:17).

Es en consecuencia necesario, tener en cuenta que “son múltiples las situaciones en las que el estudiante, de repente toma conciencia de un aprendizaje relevante, impactante, que proviene de un caso o relato más que de la explicación teórica” (De la Torre, 2009:13).

## Las limitaciones de esta estrategia

Como en cualquier estrategia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta tiene sus limitantes, a decir de Fidalgo (2016:3) son: “la inversión en tiempo, el gran esfuerzo que debe hacer el profesorado (que no suele ser experto en todo lo que involucra obtener una solución para el reto), la dificultad para aportar soluciones concretas y eficaces, así como la coordinación requerida (ya que suele ser necesario implicar a varias asignaturas) y la falta de regulación para este tipo de actividades, ya que este método suele requerir que el alumnado trabaje fuera del centro”. Se puede decir que la actitud de quienes participan en este tipo de aprendizaje es un primer elemento que augura el éxito de su implementación, porque la motivación y el interés se generan en la medida que se despierta la participación en el aula.

## Método

La presente investigación es de tipo aplicada, a nivel exploratorio, teniendo como objetivos:

- Analizar el enfoque pedagógico basado en retos para el fomento de la creatividad y la innovación en los estudiantes.
- Identificar el *Modelo de Kolb: Aprendizaje a través de la Experiencia y su influencia en el aprendizaje basado en retos*.
- Conocer a través de las voces de los profesores e investigadores educativos las principales ventajas, barreras e implementación del aprendizaje basado en retos.
- Analizar el marco metodológico basado en retos de Apple para su aplicación en los proyectos planteados por los estudiantes.

Planteando la siguiente pregunta de investigación:

¿El enfoque pedagógico basado en retos es una estrategia de aprendizaje que fomenta en los educandos la creatividad e innovación a través de proyectos prácticos con un sentido vivencial?

Para lo cual se utilizó el paradigma cualitativo-cualitativo, con la intención de obtener una mejor comprensión de los significados y definiciones de los profesores que participaron en el estudio, tomando en cuenta la teoría constructivista con un diseño fenomenológico, donde se rescatan las experiencias de los participantes debido a que la misma como nos señalan Creswell, 1998; Alvarez-Gayou, 2003; y Mertens, 2005 citado por Salgado (2007) y Hernández, Fernández & Baptista,( 2006) la fenomenología se basa en las siguientes premisas:

Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados. El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes. El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias). Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales. (Salgado, 2017: 73).

Por la naturaleza del objeto de estudio se eligió la técnica de la entrevista semi-estructurada dirigida a 30 docentes e investigadores educativos de la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad del Valle de Atemajac, el Instituto Tecnológico Mario Molina Campus Zapopan y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Para el diseño de la entrevista se tomaron en cuenta las siguientes categorías:

Tabla No. 1

Categorías	Variables
Datos sociodemográficos	Sexo, edad, nivel educativo, antigüedad docente.
Institución educativa de procedencia	Perfiles de su institución educativa, antigüedad en la docencia y la investigación educativa, nivel educativo que imparte.
Modelos Educativos y Pedagógicos	Estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje
Aprendizaje basado en retos	Conceptualización, aplicación, ventajas, barreras, áreas de oportunidad.

Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

Tomando como criterios de inclusión:

- Estar impartiendo docencia en alguna Institución de Educación Superior
- Contar con disposición para la realización de la entrevista

#### Criterios de exclusión:

- No pertenecer a ninguna Institución de Educación Superior en el momento de la entrevista.
- Falta de tiempo y disposición para realizar la entrevista

Periodo de realización del trabajo de campo: mayo-junio del 2017.

Las entrevistas fueron analizadas a través del programa Atlas ti.

#### Resultados

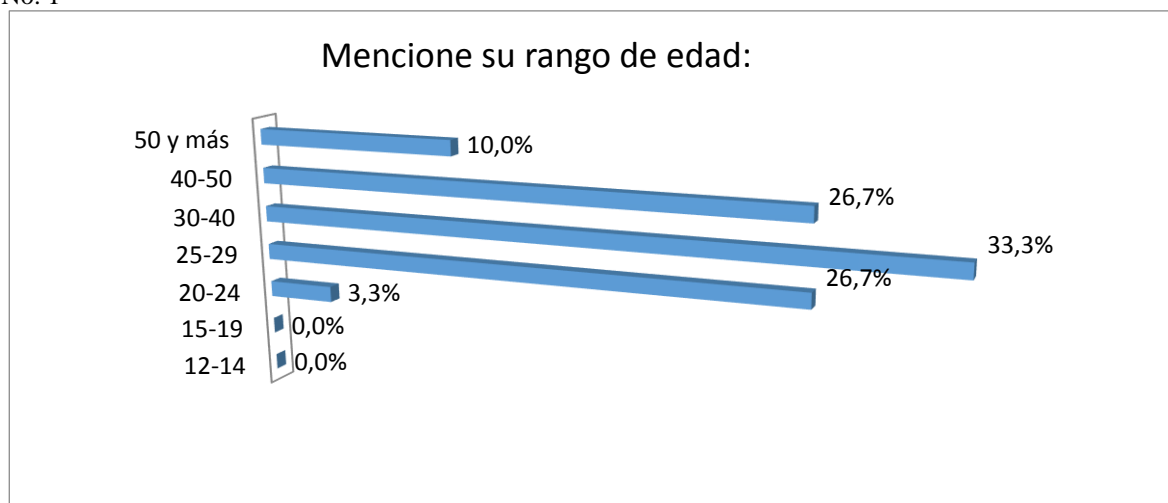
Con la finalidad de conocer la percepción de los docentes sobre el aprendizaje basado en retos se realizaron 30 entrevistas a académicos de las siguientes Instituciones de Educación Superior:

- Universidad de Guadalajara, (Diez casos)
- Universidad del Valle de Atemajac (Cuatro casos)
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Cuatro casos)
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Seis casos)
- Instituto Mario Molina, Campus Zapopan (Seis casos)

De los participantes en el estudio, el 10% manifestaron tener el grado de especialidad, 30% de maestría y 30% de Doctorado, todos en el momento de participar en el estudio se encontraban impartiendo docencia en alguna de las Instituciones de Educación Superior, con una antigüedad académica con un mínimo de cinco años y un máximo de 27 años de servicio institucional.

En relación a su edad se distingue el mayor porcentaje entre los 33 años y el mínimo entre los 20 a los 24 años.

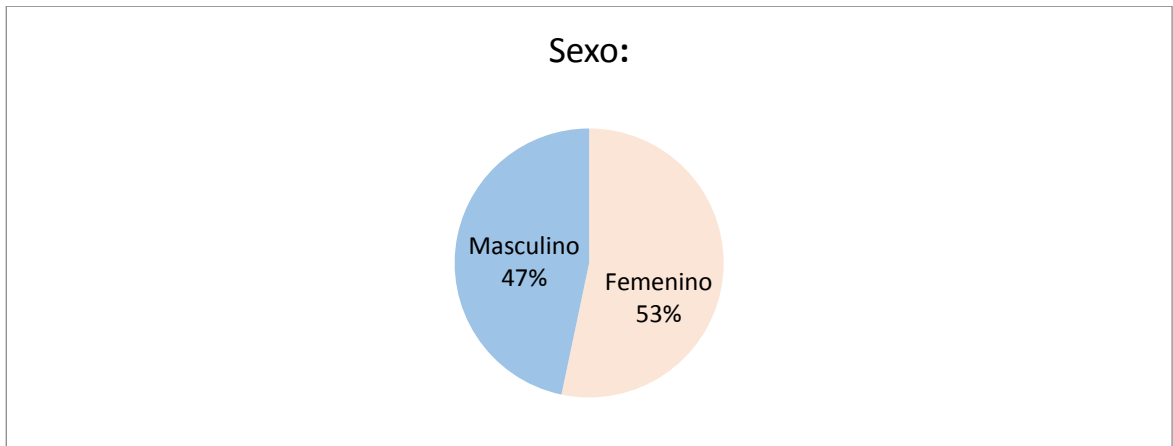
Gráfica No. 1



Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

En relación al sexo se tuvo una ligera participación mayor por parte de las mujeres académicas 53.3% en relación a los hombres que fueron entrevistados 47%.

Gráfica No. 2



Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

En relación a las definiciones más adecuadas para el fomento del vocacionamiento de Jalisco para emprender la innovación, manifestaron, la mayoría de los informantes clave, que la innovación representa una solución nueva a un problema social, la cual es más efectiva, eficiente, sustentable o justa que la solución actual, cuyo valor agregado aporta principalmente a la sociedad como un todo en lugar de únicamente a los individuos.

Así mismo, indicaron que también representaba un proceso de creación, imposición y difusión de nuevas prácticas sociales en áreas muy diferentes de la sociedad. Definiendo un reto como una herramienta de creatividad que permite solucionar problemas reales con un enfoque práctico y vivencial.

Figura No. 1



Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

En este mismo sentido, se les solicitó que definieran el aprendizaje basado en retos, señalando que es una estrategia de enseñanza-aprendizaje significativa que busca solucionar problemas reales, siendo el estudiante protagonista de su propio aprendizaje, y apoyando en la formación de habilidades y actitudes.

Tabla No. 2

¿Cómo define el aprendizaje basado en retos?		
Categoría	Porcentaje	Número de casos
Es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, significativa y relacionada con su entorno, lo que implica definir un reto e implementar para éste una solución.	43.3%	13
Es un método docente basado en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En este método, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes.	63.3%	19
Es una estrategia de enseñanza basada en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje. En esta metodología, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes.	53.3%	16
Es un enfoque diferente de enseñanza donde el alumno incorpora información antes de la clase y participa posteriormente en su desarrollo.	30.0%	9

Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

Identificando como principales retos para el desarrollo del estado de Jalisco a la educación principalmente seguida con temas que tienen que ver con el medio ambiente y la seguridad alimentaria.

Tabla No. 3

¿Cuáles considera que son los principales retos que debe asumir la ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo del estado de Jalisco?		
Retos	Porcentaje	Número de casos de respuesta
Educación	66.7%	20
Agua	33.3%	10
Medio Ambiente	33.3%	10
Seguridad Alimentaria	20.0%	6
Energía	26.7%	8
Salud Pública	26.7%	8
Cambio Climático	36.7%	11
Investigación Espacial	20.0%	6
Migración	23.3%	7
Salud Mental y Adicciones	10.0%	3

Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

Es importante reconocer que, en este enfoque de aprendizaje, las experiencias vivenciales juegan un papel preponderante para la solución de problemas a través de la creatividad.

Tabla No. 4

De acuerdo con la Asociación para la Educación Vivencial, ¿Cuáles serían las principales condiciones para promover un aprendizaje vivencial efectivo en los estudiantes?		
Condiciones para promover aprendizaje vivencial	Porcentaje	Número de casos de respuesta
Las experiencias de aprendizaje diseñadas o seleccionadas implican actividades de reflexión, análisis crítico y síntesis.	30.0%	9
Las experiencias de aprendizaje están estructuradas de tal forma que promueven en el estudiante tomar la iniciativa, decidir y ser responsable de los resultados.	46.7%	14
El estudiante participa activamente en el planteamiento de las preguntas, la solución del problema y es creativo a lo largo de la experiencia.	43.3%	13
El estudiante se involucra intelectual, creativa, emocional, social y físicamente.	26.7%	8
El profesor y los estudiantes pueden experimentar éxito, fracaso, incertidumbre y tomar riesgos, porque los resultados de la experiencia pueden no ser totalmente predecibles.	26.7%	8
El profesor reconoce y promueve las oportunidades espontáneas de aprendizaje.	30.0%	9
El profesor tiene entre sus funciones el planteamiento del problema, el establecimiento de límites, facilitar el proceso de aprendizaje, dar apoyo a los estudiantes, así como también el aseguramiento de la integridad física y emocional de los estudiantes.	30.0%	9
Los resultados del aprendizaje son personales y son la base de la experiencia y el aprendizaje futuro.	26.7%	8
Las relaciones entre, el estudiante consigo mismo, el estudiante con otros estudiantes y el estudiante con el mundo, son desarrolladas a lo largo de toda la experiencia.	16.7%	5

Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

En cuanto a que beneficios nos aporta este tipo de estrategia de aprendizaje, los participantes indicaron que los estudiantes logran una mejor comprensión de los temas abordados a través de un involucramiento en la solución de problemas de su entorno, logrando una sensibilización ante la situación planteada como reto fortaleciendo sus habilidades de investigación, colaboración e interdisciplinariedad.

Tabla No. 5

¿Qué beneficios considera tiene el implementar el aprendizaje basado en retos?		
Beneficios	Porcentaje	Número de casos de respuesta
Los estudiantes logran una comprensión más profunda de los temas, aprenden a diagnosticar y definir problemas antes de proponer soluciones, al tiempo que desarrollan su creatividad (J. Icaza, comunicación personal, junio 1, 2015).	56.7%	17
Los estudiantes se involucran tanto en la definición del problema a ser abordado como en la solución que desarrollarán para resolverlo.	23.3%	7
Los estudiantes se sensibilizan ante una situación dada, desarrollan procesos de investigación, logran crear modelos y materializarlos, trabajan colaborativa y multidisciplinariamente.	63.3%	19
Los estudiantes se acercan a la realidad de su comunidad, establecen relaciones con gente especializada que contribuye a su crecimiento profesional.	26.7%	8
Los estudiantes fortalecen la conexión entre lo que aprenden en la escuela y lo que perciben del mundo que los rodea.	36.7%	11
Los estudiantes tienden a desarrollar habilidades de comunicación de alto nivel, a través del uso de herramientas sociales y técnicas de producción de medios, para crear y compartir las soluciones desarrolladas por ellos mismos	26.7%	8

Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

También indicaron que uno de los principales obstáculos que se pueden presentar al tratar de implementar este tipo de estrategia, es el miedo de cometer errores, así como el no saber delegar al encontrarse trabajando en equipo.

Tabla No. 6

¿Qué barreras pudiera enfrentar para no utilizar el aprendizaje basado en retos?		
Barreras	Porcentaje	Número de casos de respuesta
El miedo a cometer errores.	62.1%	18
Existen riesgos asociados al hecho de delegar el control. Algunos estudiantes pueden no participar o salirse de control, pueden encontrarse en conflicto y fallar o pueden tener dificultades con pensamientos de alto orden.	55.2%	16
Los recursos existentes pueden ser insuficientes.	41.4%	12
Por no ser una estrategia tradicional, es difícil comunicar a los padres y a la comunidad lo que los estudiantes están haciendo y aprendiendo.	55.2%	16

Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

Es importante tomar en cuenta en su implementación, el establecer metas y objetivos de forma clara con los educandos, así como fomentar valores como la colaboración el respeto, y utilizar si el reto lo amerita, las Tecnologías de la Comunicación e Información.



Tabla No. 7

¿Qué elementos se deberán considerar para implementar el aprendizaje basado en retos?		
Elementos para implementar aprendizaje basado en retos:	Porcentaje	Número de casos de respuesta
Establecer metas y objetivos claros	36.7%	11
Promover la colaboración y el respeto	43.3%	13
Ofrecer tiempo para el debate y la generación de ideas	40.0%	12
Utilizar las TIC	46.7%	14
Fomentar la creatividad y la innovación	36.7%	11
Analizar los problemas de su entorno y tener una visión proactiva	30.0%	9

Fuente: Calderón, R y Jiménez, J. (2017). Creatividad e innovación en el proceso de aprendizaje basado en retos.

## Discusión

El aprendizaje basado en retos, es una alternativa que los profesores tienen para realizar sus actividades dentro del aula, para generar las condiciones de participación del alumno en el análisis de problemas y búsqueda de solución, partiendo de un clima de confianza, respeto y responsabilidad.

Según los encuestados, para que este método o estrategia funcione, debe ser orientado por el profesor y centrado en el trabajo de los alumnos. Estas actividades en el aula deben complementarse con evidencias del entorno, ya que los retos o problemas a resolver, además de ser reales deben estar situados en el contexto en el que los alumnos desarrollan sus actividades sociales, económicas y personales, porque su capacidad de resolver problemas y aportar soluciones también debe estar enriquecida por la conciencia y compromiso social con su entorno.

Los problemas ambientales, educativos, económicos y del desarrollo, son los que preocupan a los encuestados y deben ser considerados al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las distintas disciplinas del conocimiento se relacionan con esa realidad, es lo que el alumno debe reflexionar con juicio crítico en la búsqueda de solución a la problemática que se le plantee.

Las Tecnologías de información y Comunicación son herramientas de apoyo en este método de aprendizaje, como se desprende de la encuesta, al promover su uso debe hacerse en un contexto de respeto y colaboración, porque es una de las habilidades de comunicación y participación que los alumnos demandan exista cada vez más de la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de aprendizaje, al ser considerada dentro del proceso educativo de la enseñanza, debe partir de la naturaleza del ensayo-error, ya que las respuestas a los problemas o retos, pueden tener una apreciación que lleve a una respuesta no exacta. Eso dependerá del área disciplinar del conocimiento y las características propias del problema, por eso el profesor es un actor clave en la orientación de la búsqueda de la solución. La creatividad estimula la innovación, en la búsqueda continua de una mejora.

## Reflexiones finales

El aprendizaje basado en retos, es una herramienta de gran utilidad en la escuela para facilitar la generación de conocimiento vivencial, centrado en la experiencia del alumno y en el logro de competencias para su profesión y vida.

Como estrategia pedagógica, impacta en una metodología diferente de propiciar aprendizaje y competencias, en el entorno social del alumno y en la solución de problemas que inciden en el desarrollo de su comunidad. Representa un cambio en la enseñanza tradicional, porque la participación del alumno es esencial para que, en un contexto de respeto, confianza, colaboración y comunicación, logre desarrollar valores y actitudes que le ayuden en su futuro profesional.

La creatividad de los alumnos se refleja en su motivación para aprender y generar conocimiento con base en ciertas experiencias dentro y fuera del aula, solamente de esta manera podrán interactuar con otros alumnos y profesores, para conformar redes de trabajo colaborativo.

Las competencias que esta forma de aprendizaje fomenta, tienen que ver con la investigación, juicio crítico, capacidad de análisis, formulación de diagnósticos y formas de intervención, resolución de problemas y diseño de estrategias. La interacción con el profesor en el aula es bidireccional, abierta, libre y el alumno es quien, a partir de sus inquietudes genera los tópicos a discutir. El profesor orienta y retroalimenta en el proceso, no impone de manera unilateral y estructurada el conocimiento, sino que es el alumno en su experiencia, quien lo produce.

## Referencias

Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós

Apple (2011). *Challenge based learning: A classroom guide*. Recuperado de: [http://www.apple.com/br/education/docs/CBL\\_Classroom\\_Guide\\_Jan\\_2011.pdf](http://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf)

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education

De la Torre S. (2009). “*La universidad que queremos Estrategias creativas en el aula universitaria*”, Revista digital universitaria, Volumen 10 Número 12 • ISSN: 1067-6079, disponible <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf>

Fidalgo, A. (2016). “*El reto del aprendizaje basado en retos*”, Innovación educativa, disponible: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016/04/04/el-reto-del-aprendizaje-basado-en-retos/>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. ThousandOaks: Sage.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015). *Aprendizaje basado en retos*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-10-2015>

Poot, C. (2013). “*Retos del aprendizaje basado en problemas*”, Enseñanza e investigación en psicología, Vol. 18, núm. 2: 307-314 Julio-Diciembre, disponible: [https://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP\\_18\\_2/307.pdf](https://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/307.pdf)

Robinson K. y Aronica L. (2016). “*Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*”, Grijalbo, México.

Salgado Lévano, A C; (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13() 71-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>

## CAPITULO VI

### EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA COMO MEDIADOR EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

#### EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN EN CASA

Teresita de Jesús Montiel Ramos<sup>85</sup>  
Yolanda González de la Torre<sup>86</sup>

##### Introducción

La educación en casa ha sido una alternativa a la formación de los hijos en donde los padres ejercen control sobre la educación y ésta se incorpora a la cotidianidad de la familia. Se le ha considerado una educación alternativa en contra del sistema establecido o un ejemplo de la pedagogía de izquierda; sin embargo, al igual que en Latinoamérica, esta modalidad educativa no se encuentra contemplada en las políticas educativas de México, por lo cual no es regulada ni reconocida de manera oficial. El presente trabajo muestra una primera aproximación al estudio de las prácticas educativas que llevan a cabo madres de familia para la educación de sus hijos en casa, a través del análisis de una propuesta para realizar *homeschooling*. Los resultados muestran que las acciones realizadas por la madre-maestra no son diferentes de lo realizado por los maestros dentro las aulas escolares. Rol que se centra en la ejecución de instrucciones.

##### Antecedentes

La educación en casa o *homeschooling*, consiste en la formación educativa desde el hogar, ya sea de manera directa o a través de la contratación de tutores o maestros particulares; es decir, los niños no asisten a la escuela pero están expuestos a contenidos educativos, los cuales son organizados por los propios padres de familia, apoyados de materiales disponibles ya sea por la Secretaría de Educación Pública o por materiales elaborados a través de editoriales o grupos que tienen experiencia en esta práctica.

---

<sup>85</sup> Doctora en Ciencias del Comportamiento, orientación en Neurociencias. Profesor Investigador Titular B del Departamento de Estudios en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Dirección electrónica: [teresita.montiel@academicos.udg.mx](mailto:teresita.montiel@academicos.udg.mx)

<sup>86</sup> Doctora en Educación. - Profesor Investigador Titular A del Departamento de Estudios en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Dirección electrónica: [ygtorre@hotmail.com](mailto:ygtorre@hotmail.com)

En México, no es común encontrar niños en edad escolar que estén recibiendo enseñanza sin ir a la escuela o fuera de los ambientes educativos formales, sin embargo, esta modalidad educativa tiene alrededor de 50 años en países como Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, mientras que en México se estima que tiene aproximadamente 30 años.

En los Estados Unidos, la educación en casa fue el modelo educativo utilizado hasta 1870, cuando se volvió obligatorio el asistir a la escuela, al profesionalizar a los educadores y la institucionalización de la educación. Fue en la década de los 60's cuando la educación en casa vuelve a recibir atención. Una de las corrientes ideológicas que impulsa esta modalidad educativa puede considerarse como "derecha cristiana", promovida por Dr. Raymond Moore; aunque también fue promovido por el Profesor John Holt, siguiendo un fundamento pedagógico de "izquierda liberal". A partir de los 80's los grupos de *homeschooling* en los Estados Unidos de Norteamérica son en su mayoría cristianos practicantes, aunque esta modalidad educativa no es exclusiva de estos grupos religiosos (Basham, Merrifield & Hepburn, 2007).

En nuestro país, fue a partir de los 80's que se empieza a implementar el modelo de educación en el hogar a través de grupos protestantes evangélicos, quienes al ver el interés que suscitaba dicha modalidad educativa, asesoraron a padres de familia y elaboraron una publicación periódica con orientaciones e información sobre *homeschooling* (García, 2014).

Aunque no existe un registro oficial que nos permita conocer con exactitud la cantidad y las características religiosas o ideológicas de las familias que practican la educación en casa en México, la información que puede encontrarse a través de los medios, nos indica que actualmente los grupos de *homeschooling* no son exclusivamente religiosos, sino también es posible encontrar comunidades laicas que practican la escuela en casa.

La ausencia de un registro oficial, puede explicarse debido a que dentro de las leyes mexicanas no se contempla la educación en casa como una opción educativa con reconocimiento y validez oficial. Sin embargo, el artículo 64 de la Ley General de Educación deja abierta la posibilidad a estudios realizados fuera del Sistema Educativo Mexicano señalando lo siguiente:

La Secretaría, por acuerdo de su titular, podrá establecer procedimientos por medio de los cuales se expidan certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes acrediten conocimientos parciales o terminales que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta, de la experiencia laboral o a través de otros procesos educativos (SEP, 1993, p. 26).

Por otra parte, aunque el sistema de enseñanza abierta impartido por el Estado a través del Instituto Nacional de Educación para Adultos - INEA está dirigido a personas mayores de 15 años, también ofrece la posibilidad de certificar estudios de educación básica a niños a partir de los 10 años a través de su programa *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo -MEVyT 10-14*-dirigido a los niños de entre 10 y 14 años de edad que no asistieron a una escuela primaria, quienes reciben su certificado de este nivel educativo, a través de la acreditación de los conocimientos y competencias contemplados en 12 módulos de aprendizaje, 11 básicos y uno diversificado (INEA, 2017).

Sobre el rendimiento escolar que muestran los niños que reciben educación en casa, en algunos estudios realizados en los Estados Unidos de Norteamérica, se ha observado que estos estudiantes muestran mejor desempeño escolar en comparación a quienes asisten a la escuela; sin embargo, los hallazgos reportados son vistos con cautela, ya que las familias que realizan educación en casa son quienes deciden qué prueba de aprovechamiento escolar responderán sus hijos y en qué momento realizarla (Basham, Merrifield & Hepburn, 2007).

La educación en casa es considerada como una opción educativa que busca estar al margen del sistema educativo tradicional, adoptando una metodología y pedagogía propias (Valle, 2011). No obstante, al parecer muchos de los padres de familia que realizan educación

en casa cuentan ellos mismos con educación formal, es decir, son personas que fueron educadas a través del sistema escolarizado, por lo cual es probable que en la práctica realicen acciones pedagógicas que reproduzcan modelos propios de la educación escolarizada.

Este hecho contradiría los supuestos que impulsaron el movimiento de educación en casa, al menos en los Estados Unidos de Norteamérica, y posteriormente en México a través de los grupos evangélicos. Sin embargo, es probable que la necesidad de realizar educación en casa vaya más allá de rechazar un modelo pedagógico tradicional, y tenga que ver de manera más precisa en el rechazo a los contenidos educativos que se ofrecen en la educación pública.

Dada la escasa investigación que se ha realizado en nuestro país y en los países latinoamericanos con relación a esta opción educativa, iniciamos nuestra aproximación al estudio del homeschooling en México, a través del análisis de sus acciones pedagógicas y el modelo utilizado en las mismas.

## Modelos pedagógicos

Por acciones pedagógicas, se entiende a todas aquellas actividades que son herramientas mediadoras para el logro de los objetivos de aprendizaje en el aula; mientras que, los modelos pedagógicos explican la forma en que esta estructurado y organizado el proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva teórica en particular. Son enfoques que orientan a los maestros en la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje y permiten esquematizar los componentes de una práctica pedagógica. Sin tratar de ser exhaustivas, entre los modelos pedagógicos podemos encontrar los siguientes (para mayor detalle de modelos pedagógicos ver tabla 2 en apéndice):

- Modelo Tradicional: el método utilizado es verbalista, academicista y memorístico.
- Escuela Nueva: sus prácticas involucran actividades motrices, sensoriales y el trabajo manual.
- Tecnología Educativa: dosifican la enseñanza de manera que el estudiante avance una vez haya dominado el tema previo; hacen énfasis en la enseñanza programada y la operacionalización de los fines a lograr.
- Humanista: utilizan programas flexibles que promueven el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes.
- Constructivista psicogenético: su metodología es activa; se definen los contenidos escolares, identificando los conocimientos previos de los alumnos. Se promueve la reconstrucción de contenidos, el diálogo y el intercambio que facilite el aprendizaje por descubrimiento.
- Sociocultural: utilización de herramientas para lograr el andamiaje de nuevos conocimientos, de manera que se propicie el avance en la zona de desarrollo próximo a través de la interacción social y el aprendizaje colaborativo.
- Crítico: propicia la autoreflexión crítica, tanto individual como grupal. El aprendizaje se realiza principalmente a través del trabajo en grupo.
- Liberal problematizador: A través del diálogo se despierta la creatividad y se estimula la reflexión, así como la criticidad.
- Modelo moral: Parte de la idea de que crear controversias favorece el conflicto cognitivo para analizar las razones que se debaten en una toma de decisión.
- Modelo emocional: enfoque preventivo del desarrollo de las emociones, a través del uso de técnicas psicoterapéuticas.

Así mismo, dentro de un mismo modelo podemos encontrar propuestas de diferentes autores; como por ejemplo el Modelo Institucional, el cual pretende la transformación del sistema educativo mediante la autogestión y una transformación (social) con la participación de todos los involucrados: maestros, alumnos, padres y la institución. Al tener a la libertad como

principio de la educación, propugna por una práctica educativa no represiva; considera a la educación como remedio absoluto para los males de la sociedad y busca abolir los instrumentos de represión y coerción.

Tabla 1  
*Propuestas del Modelo de Pedagogía Institucional*

	Pedagogía Institucional de Fernand Oury y Aída Vásquez	Pedagogía Institucional de Michel Lobrot
Elementos en común	Surgen en oposición de la pedagogía tradicional Critican los tres prejuicios pedagógicos: escolar, didáctico y uniformidad Teoría de la no-directividad Critican la verticalidad de la autoridad Autogestión, autodirección, Transformación del individuo Maestro, facilitador del aprendizaje, antiautoritario, terapeuta Alumnos con iniciativa propia	
Elementos diferenciados	Tiene como eje fundamental a la psicoterapia institucional.	Concede importancia central a la psicología.
	Utiliza las técnicas de Freinet.	No acepta la directividad de la clase. Fomenta la autogestión.
	Posee orientación Freudiana.	Valora prioritariamente la teoría de Rogers.
	Critica la no-directividad.	Critica al psicoanálisis.
Características	Mediaciones Psicoterapia institucional Modificar la estructura de la clase (elementos técnicos y elementos organizacionales, funcionalidad de la clase) Trabajo individual y trabajo en común Articulación entre terapia y educación Desescolarizar el ambiente	Teoría de Rogers Grupo de diagnóstico Psicología No directividad Autogestión Automotivación Autodirección
Maestro	Mediador	Consultante Monitor Responder a la demanda del grupo
Alumno/grupo	Agentes libres	Esta en sus manos la organización, desarrollo y logros de la clase. Autoformados

Tabla elaborada por las autoras a partir de: Abbagnano, Visalberghi y Campos (1992); Canfux (2000); Gadotti (2002); Palacios (1984); Hernández (2000); McLaren, (1994); Carrera y Mazzarella (2001); Pasillas (2004); Linde (2009); Giroux (2017); Bisquerra (2009); Zúñiga (2003).

Finalmente, cabe señalar que, dentro de los modelos presentados anteriormente, se encuentra la idea básica de reformar el sistema educativo, sin embargo, otra corriente de pensadores, consideraron la necesidad de no realizar una transformación escolar, sino de abolir la escolaridad, nos referimos a los teóricos de la desescolarización.

## Teorías de la desescolarización

Surgen dentro de un contexto histórico en donde, la decepción generada por el fin de la segunda guerra mundial desarrolló una serie de reacciones contestatarias contra las instituciones establecidas:

... como corriente pedagógica pretendió articular una respuesta radical a un contexto determinado como lo fue el de principios de los años setenta. Contexto marcado por un conjunto de acontecimientos históricos entre los que destacan la clausura del Concilio del Vaticano II, el movimiento de la contracultura en los Estados Unidos, las revueltas estudiantiles de 1968, la Guerra de Vietnam, los avances tecnológicos consecuencia de la carrera espacial protagonizada por las dos grandes potencias mundiales, la Unión Soviética y los Estados Unidos, y la Guerra del Yom Kipur y la consecuente crisis energética de 1973. (Igelmo, 2012, p. 31).

Durante las décadas de los 60's y 70's, a través de las propuesta de autores como Paul Goodman y John Holt, se pone en entredicho la obligatoriedad de la asistencia escolar, destacando el valor de que la escuela se abra a las necesidades sociales de la comunidad, a través de la eliminación de certificaciones, exámenes y calificaciones, permitiendo a los estudiantes que decidan por sí mismos si asisten o no a la escuela y convirtiendo cada ciudad en espacios de aprendizaje para los estudiantes, quienes a través de la interacción con adultos no profesionales de la educación (amas de casa, obreros, granjeros, etc.) pueden adquirir conocimientos reales para la vida cotidiana (Trilla, 2001).

Por su parte, Ivan Illich, va más allá dentro de esta corriente de pensadores de la desescolarización. A través de su análisis del sistema escolar y del currículum oculto dentro del mismo sistema, señala que la escuela se perpetúa a sí misma a través de enseñar a los estudiantes la necesidad de ser enseñados, coartando la libertad del aprendizaje autónomo, del deseo personal de saber; sugiriendo que el cambio verdadero del sistema educativo tiene que ver con desescolarizar a la educación y a la sociedad. Junto con Everett Reimer, señalan que la escuela no tiene la tarea de educar a los alumnos, sino de acomodarlos a las necesidades del sistema y gracias al monopolio que ejerce la escuela sobre el conocimiento, el valor de la persona depende de haber sido validado a un diploma escolar, generando segregación al despreciar el valor del saber autodidacta (Illich, 1985, Reimer, 1973, Trilla, 2001).

Aunque el *homeschooling* o educación en casa no es una propuesta concreta de Illich, sino que se le identifica más con el desarrollo del ideario pedagógico de John Holt (Igelmo, 2012); es una alternativa de educación desescolarizada que, al menos en la teoría, promueve los postulados de esta corriente pedagógica, buscando fomentar “el desarrollo personal, la autonomía, la reflexión, la crítica, la confianza en sí mismos y la creatividad para resolver problemas según sus propios criterios y capacidades para encontrar recursos, utilizando para ello el espacio más cercano: su casa.” (Fernández, s.f). Sin embargo, el estudio de la enseñanza del docente nos ha mostrado que en la práctica docente no influye sólo el modelo pedagógico utilizado, sino que comprende una serie de fenómenos tanto sociales como personales (Cols, 2011).

Como se mencionó arriba, dada los escasos de estudios sobre *homeschooling* tanto en México, como en América Latina; el objetivo de este estudio es conocer cuáles son las acciones pedagógicas de madres de familia que realizan educación en casa; para lo cual describiremos y analizaremos un video explicativo, el cual se encuentra disponible al público en general a través de internet. En este documento se presenta los resultados preelminares de los análisis realizados.



Para esta publicación se realizó un análisis de contenido de un video presentado de manera pública en Internet (Nobis Pacem, 2016). El análisis de contenido es una técnica que busca el análisis de la comunicación en casi cualquier contexto en donde ésta se presente, Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2006); Abela (2002), explican que el análisis de contenido es una técnica utilizada para el análisis de datos registrados por diferentes medios, ya sean escritos, audiograbados, fotografías y videos, entre otros; además, como lo señala Álvarez-Gayou (2003), también ofrece la posibilidad de analizar aspectos subjetivos que la ubican como un método de investigación híbrido.

Para este estudio, se utilizó el análisis de contenido con un enfoque cualitativo, con el que se examinó lo relacionado con la estructura y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ocurrir a partir de los programas llamados *homescholling* o educación desde casa que se muestran en videos, con la característica particular que la dinámica educativa no se lleva a cabo en el aula escolar, se lleva a cabo en casa y con la participación de los padres como docentes y los hijos como alumnos, nuestra intención fue observar las acciones pedagógicas desarrolladas y orientadas al logro de aprendizajes.

Para la identificación del material elegido se realizó una búsqueda en internet de los videos sobre los programas de educación en casa, se seleccionó uno de ellos, el cual es uno de los más consultados y con mayor número de comentarios por parte de quienes lo observan sobre todo solicitando consejos a la persona que aparece como docente. El video fue seleccionado considerando los siguientes criterios: de habla hispana, realizado en México y dirigido a público en general.

Dado que el video analizado para esta publicación se dirige a público general en un espacio virtual público, en donde no se realizó ningún tipo de interacción con los participantes, ni se pone en riesgo su integridad, no se consideró necesario el consentimiento informado de los mismos; de igual forma, al ser un video que tiene la finalidad de promover un programa académico de educación en casa, la autora del video manifiesta de manera explícita la invitación a ser visto, como una muestra del día cotidiano de una familia que realiza educación en casa.

Bajo estas condiciones consideramos que el presente trabajo cumple con los criterios éticos establecidos para la investigación realizada en Internet, confidencialidad (respeto a la intimidad) exactitud (puntualidad y fidelidad de los datos), propiedad intelectual (preservar y mantener los derechos) y acceso (derecho a tener información), (Barroso, 1997; Markham & Buchanan, 2012).

## Procedimiento

En un primer momento las autoras del estudio analizaron el video de manera individual e independiente, posteriormente se realizó una revisión del video de manera conjunta, en donde se establecieron como categorías de análisis las siguientes: rol de mamá-maestra, rol de hijas-alumnas, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación.

## Resultados

Lo que a continuación se presenta, es el resultado de un primer análisis de los datos recabados.

*Descripción general del video.* El video tiene una duración de 22 minutos y 37 segundos; fue realizado dentro de casa, en un cuarto en donde hay una mesa sobre la que trabajan tanto la autora del video como sus hijas. El video inicia con el desayuno, en donde empiezan las experiencias de aprendizaje escuchando música clásica.

*Mamá-maestra.* Al analizar el rol de mamá-maestra observamos que tiene el papel principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, dirige las experiencias de aprendizaje como lo hace un maestro en la escuela tradicional, inicia indicando el contenido que se desarrollará

en ese día “el día de hoy nos toca...”, en forma explícita señala el inicio o cambio de una “clase” a otra, por ejemplo “seguimos con historia” y empieza a leer una narrativa que las niñas escuchan en silencio. Coordina el uso de la palabra de las niñas; organiza las actividades que harán cada una, “combinando” los contenidos y actividades a realizar de acuerdo al grado escolar que corresponde a cada hija-alumna; supervisa el avance que realizan y resuelve dudas. El conocimiento se centra en mamá-maestra y sigue los contenidos planteados en el plan de clase. Las imágenes que se pueden observar en el video dan cuenta de manera alternada de lo siguiente: la participación de la mamá-maestra que dirige la actividad, las hijas alumnas que realizan lo solicitado y la imagen del texto del cual lee. El material leído es un material impreso, sin embargo, no se distingue ni se precisa si el “manual” que usa para organizar sus actividades son de alguna editorial comercial o es de creación propia.

*Hijas-alumnas.* Por su parte, el rol de las alumnas se observa pasivo, no eligen el tema del día, sino que siguen las instrucciones recibidas de parte de mamá-maestra; como es de esperarse quien tiene mejor participación en las “clases” es la niña-alumna de mayor edad. Al igual que en una escuela tradicional, las tres hijas-alumnas visten uniforme con el logotipo del programa curricular comercializado por mamá-maestra (información que se obtiene en una página web de la autora del video, sin embargo, no se explicita en el video específico que analizamos), posiblemente es una estrategia publicitaria, pero de ser así, llama la atención que la publicidad implique un elemento típico de la escuela tradicional.

*Contenido.* Los contenidos de la sesión están preestablecidos en un plan de estudios, el cual está estructurado para ofrecer experiencias de aprendizaje desde el desayuno, en donde las niñas-estudiantes escucharon música clásica. Algunos contenidos se presentan de manera general para las tres hijas-alumnas (un refrán y una narrativa de la clase de historia), aunque también se trabajó con contenido diferente a cada hija-alumna dependiendo de su grado escolar. Se trabajaron materiales correspondientes al español, las matemáticas (en idioma inglés), lectura en inglés e historia, sin embargo, esta última, consistió en la lectura de una narrativa correspondiente a la historia del pueblo de Israel, lo que muestra una indiferenciación entre el contenido religioso y secular. También se contemplaron rimas, música y formación en valores. La enseñanza de las letras, parece seguir un método fonético y en este video también se involucró una actividad lúdica (hacer “nieve”), para reforzar el aprendizaje de la letra N.

*Estrategias de enseñanza.* Básicamente la lectura del material, la cual puede ser realizada por la mamá-maestra o las hijas-alumnas y uso de preguntas a partir de información escrita u oral. Se auxilian de libros de texto, aparatos electrónicos como una notebook y un teléfono celular inteligente; programas o apps; de páginas de internet con contenido educativo e instrumentos musicales de juguete, así como de un pandero y cascabeles.

*Evaluación.* Se observa que mamá-maestra utiliza preguntas para verificar la comprensión del material, así como la transcripción de la recuperación espontánea de la narrativa leída en la clase de historia. La mamá fue quien leyó la historia.

## Discusión

El objetivo de esta investigación, fue describir y analizar las acciones pedagógicas de quienes realizan educación en casa. Con este fin analizamos un caso en particular, en donde la madre de familia que tiene el rol de educador, permite observar sus prácticas a lo largo de un día de “clase” en *homeshcooling*.

A través del análisis del video, observamos que la práctica pedagógica realizada, contiene elementos propios de la enseñanza tradicional, tal como se imparte en las escuelas. Desde el uso de uniformes, el rol activo del profesor como poseedor del conocimiento, la utilización de un espacio cerrado en donde se llevaron a cabo “las clases”, hasta el seguimiento

de un plan de estudios que estructura cada actividad incluso en momentos “fuera de clase” como en el desayuno.

Al ser la educación en casa o *homeschooling* un ejemplo de la aplicación del modelo desescolarizado, es de extrañar que no se sigan experiencias de aprendizaje más abiertas en donde las hijas-estudiantes tuvieran más posibilidad de decisión sobre sus aprendizajes, en ambientes diferentes e interactuando con otros adultos. Sin embargo, se han observado otro tipo de experiencias en familias que realizan *homeschooling* como por ejemplo el uso de museos, librerías, recursos educativos proporcionados por escuelas u organizaciones que ofrecen materiales o servicios para los *homeschoolers*, además de la interacción con otras familias que realizan educación en casa (Van Galen & Pitman, 1991).

Así mismo, los motivos que tienen los padres de familia para la elección de esta opción educativa pueden ser distintos al rechazo de la institución escolar tal como lo aboga el modelo desescolarizado. En un estudio realizado por Gray (1993), se entrevistó a una muestra estratificada de 29 padres de familia de una escuela privada cristiana-evangélica para conocer tanto su actitud hacia la enseñanza escolar como los motivos que los llevaron a realizar educación en casa con sus hijos.

En sus resultados, el autor señala que no fue sólo una la razón lo que motivó a los padres de familia a iniciar la educación en casa; en general observó nueve razones que los padres citaron para hacer *homeschooling*.

Para la mayoría de los padres la decisión se debió a una combinación de los siguientes factores: conflicto de valores entre la casa y la escuela, por ejemplo las actitudes que observaban en niños al relacionarse con sus padres o la facilidad para acceder al uso de drogas; cambios en la personalidad del niño, en un caso los padres observaron conductas como no mirar a los ojos, no hablar con la gente ni con ellos como padres; insatisfacción por la calidad de la escuela, es decir, razones académicas; influencias externas, por ejemplo conocer a otros padres que hacían *homeschooling*; sentido del deber como padres en la educación de sus hijos; tener un hijo con problemas especiales que no le permitan avanzar al mismo ritmo que sus pares; restricciones financieras, conveniencias (por ejemplo cambios de ciudad frecuentes) y disponibilidad; falta de control parental al estar los hijos demasiado tiempo lejos de casa o dedicados a los estudios, e hijos que no son académicamente exitosos.

Por otra parte, las razones para continuar haciendo *homeschooling* fueron: la unidad familiar y la socialización; flexibilidad (de horarios y contenidos); la recuperación emocional del niño; el control parental; éxito académico; gusto de los padres por estar con los hijos y la posibilidad de que los padres aprendan sobre sus hijos.

También, es posible que la reproducción de un sistema tradicional en la práctica del *homeschooling* que observamos, tenga su origen en las historias biográficas de mamá-maestra, dentro de una cultura escolarizada. Tal como lo señalamos más arriba, Illich enfatiza el mensaje de la escuela, como institución que enseña a sus estudiantes la necesidad de ser enseñados en ambientes escolares, menospreciando el conocimiento que se genera en el individuo a través de la autoinstrucción; de ahí que veamos una mamá-maestra que implementa un sistema escolarizado dentro del espacio de su casa, como si el hecho de seguir siendo una “escuela” diera validez a los contenidos y aprendizajes realizados. Por otra parte, Bordieu señala la influencia determinante de la escuela en la forma en que estructuramos nuestro lenguaje, pensamiento y percepción, como “fuerza formadora de hábitos”, los cuales permean todos los ámbitos de nuestra vida:

... la escuela provee a los que han estado sometidos directa o indirectamente a su influencia, no tanto de esquemas de pensamiento particulares o particularizados, sino de esta disposición general, generadora de esquemas particulares susceptibles de ser aplicados en campos diferentes de pensamiento y de acción, que se puede denominar *habitus* culto (Bordieu, 2008, p. 25).

Finalmente, a manera de cierre, la adopción de un modelo pedagógico tradicional dentro de una opción educativa desescolarizada, nos da cuenta de un modelo emergente, en el que al parecer la función de la mamá-maestra se reduce a un ejecutor de instrucciones de lo que establece una guía, un plan o un programa y el hijo-alumno responde a la demanda solicitada (Perrenoud, 2004).

Modelo emergente, pero a la vez alejado de lo que actualmente se considera el modelo pedagógico líquido, el cual sienta sus orígenes teóricos en las teorías de la desescolarización (Ingemo & Laudo, 2017), por lo cual incluye a todos aquellos enfoques educativos que son alternativas a la educación institucional tradicional. La pedagogía líquida ha sido definida como:

El conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos medios que se adapten constantemente al contexto, cuyo fin es lograr que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos (Laudo, 2010, p.170).

Por lo hasta aquí expuesto, se podría señalar, que es probable que lo que actualmente se considera *homeschooling*, no forme parte de este modelo pedagógico, sin embargo, se tendría que profundizar en el análisis y ampliar a más casos, además, incluir otras modalidades de la educación en casa, que se conocen como *unschooling* y *flexi-schooling* para entonces dar cuenta de lo que se considera como una verdadera pedagogía líquida.

#### Referencias:

- Abbagnano, N., Visalberghi, A., y Campos, J. H. (1992). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Abela, A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, v.10, n. 2, 1-34. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Basham, Merrifield & Hepburn, (2007). *Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream 2nd edition*. Studies in Education Policy, Canada: The Fraser Institute.
- Barroso, P. (1997). Cuatro principios de ética en Internet. *ZER-Revista de Estudios de Comunicación*, 2(3). Disponible en <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/17316>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bourdieu, P. (2008). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Gimeno S. & A. Pérez G. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. 6ª edición. España: Ediciones Akal.
- Canfux, V. (2000). La pedagogía tradicional. En *CEPES Universidad de la Habana. Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija-Bolivia: Editorial Universitaria. Universidad "Juan Misael Caracho".
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/356/35601309/>
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández; M. A. (s.f.). *Las teorías de la desescolarización*. Cuernavaca, México: Ivan Illich. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/teorias.pdf>
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

García, C. (2014). Pensamiento dogmático y privatización de la educación: una aproximación a la educación en el hogar en evangélicos mexicanos. Morelos, México. *Cultura y Religión*, 8, 1-29.

Giroux, H. (2017). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.17rce%25p>

Gray, S. (1993). Why some parents choose to home school. *Home School Researcher Journal*, 9 (4), 1-12.

Hernández, A. (2000). Teoría crítica de la enseñanza. En *CEPES Universidad de la Habana. Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija-Bolivia: Editorial Universitaria. Universidad "Juan Misael Caracho".

Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

Igelmo, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), 28-57.

Igelmo, J. y Laudo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), 37-56, doi: 10.5944/educXXI.11465.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos- INEA (2017). Modelo Educación para la Vida y el Trabajo - MEVyT 10-14. recuperado de <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevyt1014bc.html>

Laudo, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿Imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 15(4). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/2010/201032973002/>

Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis filosófica*, (28). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/2090/209014646001/>

McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.

Nobis Pacem (2016, abril, 28). Un día en la vida de una familia homeschooler [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=nK\\_dKf6zC7M&t=211s](https://www.youtube.com/watch?v=nK_dKf6zC7M&t=211s)

Secretaría de Educación Pública – SEP (1993). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación 13 de julio de 1993. Disponible en [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA.

Pasillas, M. (septiembre- diciembre, 2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *ETHOS EDUCATIVO*, 31. Disponible en [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1707304/Avila\\_Ethos31\\_2004.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498361599&Signature=gJo%2F9ZNN5KtljjV4jdEXleSSgc4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProyectos\\_de\\_educacion\\_intercultural.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1707304/Avila_Ethos31_2004.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498361599&Signature=gJo%2F9ZNN5KtljjV4jdEXleSSgc4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProyectos_de_educacion_intercultural.pdf)

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Reimer, E. (1972). *La escuela ha muerto*. España: Barral Editores.

Markham, A. & Buchanan, E. *Ethical decision-making and internet research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee - Version 2.0* (2012). Association of Internet Researchers (AoIR). Disponible en <http://aoir.org/reports/ethics2.pdf>

Van Galen, J. & Pitman, M. A. (1991). *Homeschooling: political, historical, and pedagogical perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Valle, J. E. (2012). Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el homeschooling en España. *Perfiles Educativos*, 34, 167-182.

Zúñiga, J. (2003). Iván Illich: hacia una desescolarización. *Revista Electrónica Educare*, (4), 49-60. Disponible en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1017>

## Apéndice

Tabla 1  
*Modelos pedagógicos*

Modelo	Enseñanza	Métodos	Maestro	Aprendizaje	Alumno	Formación	Evaluación
Tradicional	Conocimientos y valores acumulados, verdades acabadas, contenidos disociados de experiencias y realidades.	Verbalista, Académista, Memorización.	Transmisión. El maestro es el centro de todas las actividades	Autoritario Memoria Voluntad Repetición El alumno es relegado, importan los contenidos. Receptor de conocimiento.	No es tomado en cuenta. Receptor del conocimiento.	Carácter religioso. Humanismo. Razón. Carácter moral.	Comprobación de un conocimiento (respuesta esperada).
Escuela nueva	Individualizada de lo individual a lo colectivo y social. Autoformación y actividad espontánea	Actividades motrices, sensoriales. Trabajo manual.	Acompañante, auxiliar del desarrollo del niño. Fomenta el autogobierno o. Relación de afecto y camaradería.	Se centra en el niño. Fomenta la creatividad, desarrollo del niño, insertarlo en la sociedad.	Centro de la enseñanza. Respeto a la individualidad. Sujeto biopsicosocial.	Actitud solidaria. Educación integral (intelectual, moral y física), autónoma y activa. Formación para el trabajo.	
Tecnología educativa	El aprendizaje se entiende como transmisión-recepción de información, asociación entre estímulos y respuestas. Base más científica y productiva.	Dosifican la enseñanza. Enseñanza programada. Operacionalización de los fines a lograr.	El papel del profesor se reduce a la elaboración del programa. Profesor-programador.	Fijación de un repertorio de estímulos de medio y sus respuestas conectadas, y su modelo más elemental es el esquema E-R (estímulo-respuesta).	Papel preponderante, ya que se autoinstruye, autoprograma, recibe un aprendizaje individualizado de acuerdo a su ritmo individual de asimilación.		Retroalimentación constante a partir de los objetivos planteados
Modelo	Enseñanza	Métodos	Maestro	Aprendizaje	Alumno	Formación	Evaluación

Humanista	Centrada en los estudiantes. Los sujetos deciden lo que quieren ser, los alumnos son diferentes y se les ayuda a ser ellos mismos. Autorrealización.	Programas flexibles que promuevan el aprendizaje. Propiciar la autonomía de los estudiantes	Impulsor, promotor. Considerar potencial e individualidad del alumno. Fomentar un clima favorable para la comunicación, cooperación. Evitar posturas autoritarias y egoístas. Respeto a los alumnos. Profesor-terapeuta	Significativo, experiencia l. Que tenga significado; aprendizaje participativo.	Seres individuales con iniciativas, personas totales, no fragmentadas	Tiene como fin el crecimiento personal, el desarrollo de creatividad; vivencias en contexto.	Auto evaluación
Constructivista psicogenético	Promover el desarrollo del alumno. Método clínico, histórico crítico y psicogenético . Estudio de la evolución del conocimiento y su adquisición.	Utilizar métodos activos. Definir contenidos escolares, identificar nivel del alumno (conocimientos previos). Que promuevan la reconstrucción de contenidos, el diálogo, el intercambio. Que faciliten descubrir el aprendizaje	No imponer los saberes. Promover desarrollo y autonomía de los alumnos. Acción intencionada. Promover ambiente adecuado y favorable. Conocer etapa en la que se encuentran sus estudiantes, sus características y los contenidos adecuados. Reducir autoridad. Evitar uso de recompensa – castigo. Formación del docente coherente con esta perspectiva.	Tres tipos de conocimiento físico, lógico-matemático , social. Aprendizaje – desarrollo, aprendizaje adquisición de conceptos, teoría y datos	El sujeto construye el conocimiento científico. Actividad autoestructurante y constructiva. Constructor de su propio conocimiento reconstructor de contenidos escolares. De la heteronomía a la autonomía.	Construir un contexto didáctico que estimule y favorezca a los estudiantes, para que se planteen nuevos problemas. Favorecer y potenciar el desarrollo de los alumnos. La educación actual sobre lo moral, afectivo e intelectual. Formar razón intelectual y moral	Al inicio del curso, una evaluación previa para conocer el nivel del estudiante. Se centra en el proceso de construcción del conocimiento.
Modelo	Enseñanza	Métodos	Maestro	Aprendizaje	Alumno	Formación	Evaluación

Sociocultural	Procesos educativos, prácticas y procesos sociales con distintos agentes y artefactos culturales. Interdependencia desarrollo psicológico individual-desarrollo sociocultural procesos educativos.	De aproximaciones al conocimiento, transferir al estudiante de zonas inferiores a superiores, usar el andamiaje.	Experto, agente cultural, mediador, promotor del desarrollo intelectual y cultural.	Construcción de conocimientos, ¿Qué es primero, el desarrollo o el aprendizaje?	Novato, ser social producto de interacciones sociales escolares y extraescolares.	Formación de funciones psicológicas superiores, uso funcional, reflexivos y descontextualizados de instrumentos de mediación sociocultural. Apropiación de artefactos.	Constante. Proceso de desarrollo en contexto. ZDP, se determina el nivel de avance, pero sobre todo el potencial de desarrollo. Evaluación de aprendizajes, en contexto y con prácticas.
Crítico	Se ocupa de la adquisición de conocimientos y de su proceso de adquisición. Capacitar al alumno para el razonamiento de nivel superior. Proceso constante de búsqueda de la verdad.	Autoreflexión crítica. Reflexión individual y grupal. Todos aprenden de todos y principalmente de aquello que se realiza en grupo.	Cuenta con más experiencia sobre la realidad y tiene una preparación para la enseñanza. Posibilita en los alumnos el análisis de la realidad. Mediador, proponente. Intelectual transformativo, con tres tareas: realizar una práctica transformadora, democrática y en igualdad y justicia social.	El conocimiento se construye, se busca estimular la experiencia del estudiante. Aprendizaje grupal para apropiarse de nuevo conocimiento	Alumno muy activo, llega con un bagaje cultural que el alumno adquirió y condiciona su participación. Aprendizaje grupal. Libertad para expresar sus ideas y defender sus puntos de vista. Agente activo, social y cultural, intelectual transformador.	Impulsar a los estudiantes para que se involucren en su formación, que sean autoreflexivos, que hagan una valoración crítica de la sociedad para intervenir en ella (modificarla). La escuela con un papel transformador de las condiciones existentes.	
Modelo	Enseñanza	Métodos	Maestro	Aprendizaje	Alumno	Formación	Evaluación



Liberal problematizador	Concientización para transformar el mundo.	El diálogo. Despierta la creatividad, estimula la reflexión. La criticidad.	Problematizar los contenidos, niega la dicotomía entre profesor-alumno.	Conocimiento: curiosidad por el mundo, comprensión de la totalidad, no es neutral.	Seres activos, se les reconoce la capacidad de pensar.	Crear en las personas una actitud crítica permanente, que le permita observarse y superarlo. Concientizar. Modelo comunicativo y no extensivo, educación como comunicación	
Modelo Moral	Estimular las etapas posteriores del desarrollo moral	Crear controversia sobre las razones que llevaron a una persona a decidir tal cosa. Conflicto cognitivo.	Estimule el debate y la discusión. Diálogo, participación		Participar en discusiones, con capacidad para ir al siguiente nivel. Toma de decisiones. Respetar las diferencias individuales. Respete y compromiso activo		
Modelo Emocional		Enfoque preventivo del desarrollo de las emociones. Técnicas psicoterapéuticas	Terapeuta, consciente de sus emociones.	Conocer las propias emociones. Regular las emociones.		Pleno desarrollo de la personalidad integra del individuo (cognitivo y emocional).	

Elaborada por las autoras a partir de: Abbagnano, Visalberghi y Campos (1992); Canfux (2000); Gadotti (2002); Palacios (1984); Hernández (2000); McLaren, (1994); Carrera y Mazzarella (2001); Pasillas (2004); Linde (2009); Giroux (2017); Bisquerra (2009); Zúñiga (2003)

## HECHO PEDAGÓGICO Y NARRATIVA

Leonor Isabel Rizzi<sup>87</sup>

Un investigador en ciencias humanas es un teórico: un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana y a la vez un lector ávido de textos significativos de la tradición de las ciencias humanas, de las humanidades, la historia, la filosofía, la antropología y las ciencias sociales en tanto pertenezcan a su ámbito de interés, que, en nuestro caso, son las exigencias teóricas y prácticas de la pedagogía, de la vida en común con los niños.

(Van Manen, 2003, p. 47)

### Introducción

Investigar lo que acontece en el aula, en la escuela, en las relaciones que se establecen en torno al hecho pedagógico, invita mirarlo situado en el contexto de la acción cotidiana y en relación con el sistema social.

Si se parte del hecho social y pedagógico que se estudió, la relación entre la escuela y la familia, se lo observa en las interacciones de un grupo, con un tipo de cultura, formas de actuar, de pensar y sentir. Como hecho pedagógico, se acerca “al campo de la visión del interés por los niños, en el papel de padres, profesores o de administradores educativos.” (Van Manen, 2003, p. 151).

Desde esta perspectiva, se propone la finalidad de construir un conocimiento acerca de una realidad pedagógica, situada en el centro de las interrelaciones de las personas que circulan en las dos instituciones escuela y familia. Se trata, entonces, de determinar a través de la propia voz de estos agentes, cómo se entrelazan los discursos, qué valoraciones le otorgan, qué significaciones subyacen. Es precisamente una realidad pedagógica porque el modo en que estas dos instituciones se relacionan, supone un aprendizaje para los hijos/as-alumnos/as, integrantes de la familia y también de la escuela.

Desde la perspectiva señalada en el párrafo anterior y teniendo en cuenta a Bruner (1997) se considera que el ser humano es el único que “enseña de una forma significativa”. Esto marca la importancia que tienen todos los sujetos que están en contacto con alumnos/as, tanto de la familia como de la escuela -con sus modos de relación- impactan en los procesos educativos, especialmente de las nuevas generaciones.

Aclarado que se considera el modo de relación entre la escuela y familia como un espacio educativo, es necesario agregar que, según Contreras y Pérez (2010, p.23), “Proponerse la experiencia educativa como aquello que investigar, es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido”. Es decir, mirar la experiencia, acontecimientos situados en un tiempo y un espacio donde los sujetos experimentan, sienten y viven.

En primera instancia se tratará de analizar qué significa investigar en educación. Para ello, se tendrá en cuenta las corrientes de investigación en Ciencias Sociales. Se focalizará la mirada en la perspectiva cualitativa, más precisamente en acontecimientos situados, desde una perspectiva sociocrítica. Se considera que el saber pedagógico demanda un conocimiento de la

---

<sup>87</sup>Doctora en Ciencias de la Educación, Miembro del Equipo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina correo electrónico: leonorizzi@yahoo.com.ar

práctica, mirando la experiencia, ya que no es un saber solamente teórico, ni fácilmente teorizable.

En segunda instancia, la mirada puesta sobre la experiencia, permitirá introducir la narrativa como enfoque epistemológico para la construcción de un conocimiento pedagógico. “La investigación narrativa en las ciencias sociales es una forma de narrativa empírica en la que los datos empíricos son centrales para el trabajo. La inevitable interpretación que se produce, intrínseca incluso en el proceso de recogida de datos,” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 23).

En tercera instancia, adoptando un posicionamiento frente al objeto de estudio, un hecho educativo, dinámico que necesita ser estudiado desde las voces de los agentes, se analiza la narrativa como en instrumento de reconstrucción de la experiencia. Esto permite transformar dicha experiencia en “saberes explícitos” enriquecer la práctica.

¿Qué significa investigar en educación?

En el caso de la investigación realizada como tesis de doctorado que se tomará como referente en el presente artículo: *Escuela – Familia. Una relación para pensar*, se pone el foco en un hecho social y pedagógico situado en la realidad de la institución educativa que involucra a directivos, docentes, alumnos y familias.

Al momento de tomar una decisión sobre cómo abordar una realidad compleja como esta, es preciso pensar en los sustentos epistemológicos que acompañarán el proceso. Para ello se propone realizar un breve recorrido por la historia de los paradigmas de investigación. La epistemología es un saber sobre el saber, que según Mélich (1994) representa la dimensión filosófica que realiza estudios sobre la investigación y el conocimiento científico, a partir de lo cual se plantean cinco modos de conocer la realidad: el sentido común, la filosofía, la religión, el arte y la ciencia.

Para el abordaje de las ciencias sociales, por lo tanto, en educación, según Denzin y Lincoln (como se citó en Perez y Sola, 2004), se consideran las siguientes corrientes de investigación: la positivista, la postpositivista, la constructivista, la feminista, la étnica, la marxista y cultural. Guba y Lincoln (como se citó en Perez y Sola, 2004), las presentan de la siguiente manera: positivista, postpositivista, teoría crítica y constructivismo. A su vez, estas corrientes se pueden agrupar en dos modelos o paradigmas: paradigma positivista y paradigma constructivista- interpretativo.

Desde el positivismo, toma mayor consideración social e importancia la ciencia vista desde los parámetros de las Ciencias Naturales, las que aportaron su modalidad a las Ciencias Sociales en los inicios, es así que se formula un método similar, que le permite construir nuevos conocimientos (Capocasal, 2015). El positivismo define una concepción realista y plantea que el investigador y la situación investigada son independientes, en tanto se mantengan los requisitos metodológicos adecuados (Perez y Sola, 2004).

En este sentido, cabe también señalar la importancia que tiene la creación de instrumentos para recoger datos objetivos -cuestionarios, test, pruebas objetivas- libres de la carga subjetiva, cultural y contextual, de quien los crea e implementa. Esta búsqueda de objetividad hace que la investigación cuantitativa requiera un escenario artificial de laboratorio que no es fácil trasladar a las Ciencias Sociales.

En la actualidad, se llevan adelante estudios cuasi experimentales empleando muestras muy amplias, con datos tratados estadísticamente aplicables a la población (Perez y Sola, 2004). Estas cuestiones plantean contradicciones y en muchas ocasiones los resultados responden a la situación contextual de laboratorio artificialmente creado. De cualquier modo, el paradigma cuantitativo y el cualitativo en muchas ocasiones se complementan. En la

epistemología contemporánea, se reconoce que todos los modos de conocimiento humano son validos y se complementan.

Introducirse en el campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación, significa entrar en un sistema social complejo interrelacionado con otros sistemas, esto demanda realizar un trabajo integral e integrador, demanda introducirse en la experiencia educativa. Para investigar en educación, es necesario buscar un saber especial dentro de la experiencia: “aquel saber que ilumina el hacer” (Contreras y Pérez, 2010, p. 22).

En las últimas décadas del siglo XX, se ha llevado a cabo un proceso de cambio en la mirada puesta sobre las Ciencias de la Educación. Estas han tomado relevancia en el campo del conocimiento científico. Dentro de ellas se destaca como central la Pedagogía. (Capocasale, 2015). En esta historia reciente, se va configurando como corriente de investigación la constructivista interpretativa, alcanzando reconocimiento oficial y académico en este ámbito.

Si bien, el paradigma cuantitativo permite conocer cuánto y donde suceden los hechos, los datos permiten abordar la frecuencia con que ocurren, la demografía; no hay suficientes perfiles cuantitativos que permitan comprender y determinar el porqué suceden dichos hechos (Rivas y Herrera, 2009).

Contreras y Pérez (2010), plantean que, llegar al conocimiento del quehacer pedagógico, comprender la práctica y las relaciones educativas, se logra mirando, investigando, conociendo la experiencia. El saber pedagógico es un saber que no siempre se formula fácilmente ya que no es teórico solamente, ni fácilmente teorizable. Estos autores proponen mirar la educación como experiencia, las relaciones educativas, como lo vivido, lo que da “lugar a un saber o un hacer más sabios” (Contreras y Pérez, 2010, p.23).

La autora de este artículo, se adhiere a esta perspectiva cualitativa y la considera como relevante para aplicar en la investigación educativa, ya que propone centrar el foco en acontecimientos situados en el tiempo, localizados en lugares, vividos por “un cuerpo sexuado” lo que supone un posicionamiento subjetivo. Es la búsqueda de la novedad o la atribución de nuevo sentido a lo vivido. Desde este punto de vista, el campo educativo se presenta como campo de acción, de práctica, en el cual los educadores están inmersos y asumen responsabilidades que es necesario comprender (Contreras y Perez, 2010).

A lo antedicho se puede agregar lo que sostenía Dilthey:

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que una vez seguimos, por la forma en que actuamos, por la forma que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron... Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (como se citó en Stake, 2007, p.41).

Es así, que cuando se abordan situaciones personales, a la vez se está ocupando de las acciones y situaciones de grupos, de hechos sociales, dentro de los cuales se pueden considerar los hechos pedagógicos, la educación. Las voces de los sujetos dan sentido a los fenómenos sociales, son estos los textos a interpretar.

El campo educativo, como campo de acción, de práctica, en el cual los educadores están inmersos y asumen responsabilidades, propicia “situaciones, actividades, relaciones. Es desde allí que tenemos que entender la posibilidad de la experiencia. Desde este estar implicados con acciones que nos comprometen, es cómo lo vivido, en cuanto que tiene que ser pensado, pasa a ser experiencia.” (Contreras y Perez, 2010, p. 26).

La experiencia, no supone sólo la atención a lo que acontece, sino la forma como se vive, generando en los sujetos el modo desde el que se mira al mundo, se entienden las cosas

y se orienta el actuar, no siempre consciente, que se manifiesta como saber incorporado. Esto requiere interrogar la realidad a partir de la propia experiencia, dando sentido a lo obvio y tratando de evitar defenderse de la realidad observada desde un saber ya construido. (Contreras y Perez, 2010).

Para Max Van Manen, la pedagogía sólo puede ser desarrollada en tanto que sostenida personalmente como auto reflexión: “no soy ‘solo’ un investigador que observa la vida: también soy un padre y un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico” (2003, p. 108). El sujeto que investiga está inmerso en la misma realidad, en el hecho social y toma posicionamiento frente a la realidad a investigar y su complejidad.

Continuando con el ejemplo de la investigación mencionada al comenzar este artículo, la misma se desarrolla dentro del complejo campo educativo, poniendo la mirada en dos instituciones: la escuela y la familia. Instituciones que se encuentran en medio de verdaderas conmociones, según lo expresa Lucía Garay (2009), desorientadas frente a las transformaciones que atraviesan ellas mismas y las personas que las conforman, nuevas identidades, nuevas conformaciones subjetivas, nuevos constructos sociales.

Por ello, se ha construido y reconstruido el entramado de relaciones entre estas dos instituciones sociales: la familia y la escuela, confrontando lo establecido por la normativa vigente con las propuestas teóricas y las necesidades de la comunidad.

Se situó el problema investigado en el espacio institucional, tomando las dos instituciones. Se las relacionó directamente con el sistema social y, a la vez, se tuvo en cuenta la tríada docente, alumno, conocimiento, pues todo lo que acontece en el entorno se refleja en el lugar donde se produce la práctica pedagógica, ya sea que acontezca en las familias de los alumnos o en la institución educativa y los docentes. Todo ello contextualizado en la acción cotidiana de la escuela, que es el ámbito en el que se producen las interacciones con la familia.

Se describió y delimitó esta relación, las modalidades de interacciones que se entablan entre ambas y cómo impacta en los procesos educativos de los niños/as (alumnos/as-hijos/as) y en procesos pedagógicos más amplios. Esto determinó la decisión de comenzar desde instancias particulares para enunciar los conceptos que conducen a la búsqueda de datos. En el trabajo, entonces, se procede desde un razonamiento inductivo y se emplea una metodología cualitativa.

Las metodologías cualitativas se definen por los paradigmas que contienen las teorías en las cuales se nutren. Siguiendo a Ruth Sautu (2003), el punto de partida está dado por las ideas que propician una argumentación epistemológica, que, a su vez, permite nutrir la investigación en su transcurso y avance. La decisión de llevar adelante una investigación de corte cualitativo hace que se tenga en cuenta que:

- El investigador toma posicionamiento frente a la realidad a investigar y su complejidad.
- Sujeto y objeto de estudio están inmersos en la misma realidad, el hecho social.
- Se debe reconocer el carácter reflexivo de la investigación social.
- Permite mirar la realidad, recoger datos en campo tal cual se presentan, sin manipular las situaciones. Esta recolección de datos debe ser rigurosa, planificada, focalizada y controlada a través de relatos y conversaciones.

Como ya se señaló, en el trabajo de investigación se analiza un hecho social<sup>88</sup>, la relación familia-escuela. Este hecho social se produce dentro de las instituciones educativas e involucra a directivos, docentes, alumnos y familias. El investigador, si bien se distancia para realizar una mirada objetiva, es parte de esta realidad social, ya que habita este medio, y en su historia de vida ha formado y forma parte tanto de la familia como de la escuela. El

---

<sup>88</sup>Hecho Social: Son los fenómenos que ocurren en una sociedad, concepto trabajado por Durkheim, quien lo define como las acciones que se imponen al individuo, al sujeto siendo estas exteriores a sí mismos. Estas acciones no solo son exteriores al individuo, sino que tienen un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se le imponen.

acercamiento al objeto de estudio está marcado por sus vivencias, conocimientos y propósitos, y este conocimiento personal aporta al conocimiento colectivo del hecho que se analiza.

La investigación cualitativa no trabaja con la selección de alternativas, sino con juegos del lenguaje abiertos a la irrupción de la información. Investigamos por lo tanto lo que no conocemos y buscamos el descubrimiento de estructuras de sentido; lo nuevo cobra sentido mostrando sus relaciones con el conjunto de lo dicho: la investigación queda abierta, de este modo, también al sentido. (Canales y Peinado, 1995, p. 295).

Como ya se menciona, el énfasis está puesto en prácticas sociales cotidianas que se desarrollan en un ámbito pedagógico. Los objetivos plantean encontrar modos de relación y su correlación con la normativa vigente, el discurso de los especialistas, las percepciones de los docentes y de las familias.

Es condición del campo educativo atravesado por múltiples intereses -sociales, culturales, políticos, económicos- tener en cuenta la constante deconstrucción y reconstrucción que se produce al interior del mismo. Por lo tanto, para la comprensión de este fenómeno, es imprescindible reconocer la complejidad de los hechos sociales, los cuales demandan una mirada holística. Comprender los sucesos de una cierta manera implica un esfuerzo y un acercamiento a las experiencias cotidianas, vivenciadas por los sujetos.

Hasta ahora se ha expuesto qué es investigar en educación y el porqué de la opción de un paradigma cualitativo, partiendo de la experiencia que representa el hecho educativo y desde ésta, descubrir la cuestión pedagógica que se encuentra en ellas, descubrir las preguntas pedagógicas que surgen de dichas experiencias, las razones de lo que acontece en la práctica.

Desde este planteo epistemológico, se pretende acompañar, interrogar, desvelar significados y sentidos, que no se agotan en sí mismos, sino que a su vez son siempre interpretables abiertos a nuevas significaciones.

#### Narrativa: enfoque epistemológico

La narrativa, en el caso de la investigación que se toma como referente *Escuela – Familia. Una relación para pensar*, y según el sentido que plantea Bruner (1997): “como forma de pensamiento y como una expresión de la visión de mundo.” (p. 15), con la finalidad de construir un conocimiento acerca de una realidad pedagógica situada en el centro de las interrelaciones de las personas que circulan en las dos instituciones, escuela y familia, permite dar sentido a lo que acontece en dichas relaciones.

Se trata, entonces, de determinar a través de la propia voz de los agentes, cómo se entrelazan los discursos, qué valoraciones le otorgan, qué significaciones subyacen. Es precisamente una realidad pedagógica porque el modo en que estas dos instituciones se relacionan supone un aprendizaje para los hijos/as-alumnos/as, integrantes de la familia y también de la escuela.

Cuando el investigador se introduce en el campo educativo, en la experiencia pedagógica, y busca significados y sentidos ingresa a vidas relatadas y narra historias de esas vidas, describiendo la experiencia y profundizando en los significados (Connelly & Clandinin, 1995). En este sentido, para comprender y comprendernos necesitamos del relato, de la narración.

Se entiende que la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación. La experiencia que va a ser estudiada se estructura como ‘narrativa’ y es también el nombre del modo de llevar adelante la investigación. Connelly & Clandinin (1995) para diferenciarlas proponen llamar ‘historia’ o ‘relato’ al fenómeno y ‘narrativa’ a la investigación. Así, decimos que la gente por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia.” (P. 12).

Dice Bruner (1997. p.15), “a través de nuestras narraciones, construimos una versión de nosotros mismos y de los otros”. A esta forma de construcción, aportan múltiples disciplinas: literarias, socio-antropológicas, lingüísticas, históricas, psicológicas, y aun computacionales, esto otorga los fundamentos a los estudios narrativos para la investigación y estudios educativos. (Buner, J. 1997).

Las narraciones si bien son subjetivas, tienen la capacidad de producir intersubjetividad, lo que establece resistencia a la despersonalización y conduce a un reconocimiento mutuo de investigados e investigadores, a un trabajo colaborativo. Esto es lo que otorga legitimación, acuerdos y control de la calidad intelectual. (Rivas Flores & Herrera Pastor, 2009).

La narrativa recoge las voces de quienes vivencian la realidad que se investiga, las visiones que ponen de manifiesto forman parte de su cultura. Bruner, expresa al respecto: “la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones” (Bruner, 1997 p. 12). Estas concepciones se vinculan al modo en que cada uno de los sujetos se ve a sí mismo y al mundo que lo rodea. Es así que desde el punto de vista particular se manifiesta la globalidad de la sociedad (Rivas Flores & Herrera Pastor, 2009).

La investigación narrativa, es un proceso en el que se intenta dar cuenta de múltiples niveles, temporalmente simultáneos y socialmente interactivos. Las personas viven la experiencia al mismo tiempo que la están contando, y a su vez reflexionan sobre su propia experiencia para explicarla. Sostienen Connelly & Clandinin (1995) que:

Para el investigador, esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re – explicar y en re-vivir historias. (P. 22).

Se agrega a lo ya expresado, que la realidad no tiene modelos únicos de argumentarse, estos modelos se construyen de diferentes maneras según la experiencia de los sujetos y el modo como interpretan su mundo. Hay una interacción entre marco teórico y los fenómenos investigados, propiciando su comprensión a la vez que dichas construcciones se manifiestan en un proceso en marcha, formando parte de la historia colectiva del conocimiento. (Rivas Flores & Herrera Pastor, 2009).

La investigación narrativa ha establecido un lugar dentro de la investigación educativa, con un modo propio de credibilidad y legitimidad en cuanto a la construcción de conocimiento que se observa como más natural, accesible y democrático. Además, propicia un modo distinto de relación entre los sujetos que aportan sus voces y el investigador, entablándose un trabajo colaborativo entre ambos.

### La narrativa como instrumento de reconstrucción de la experiencia

En la investigación *Escuela-Familia. Una relación para pensar*, partiendo del enfoque epistemológico presentado, desde una mirada holística, de la complejidad, ecológica y narrativa, se opta, como estrategia metodológica, por el estudio de casos convergentes. El estudio de caso es considerado aquí –siguiendo a Stake, (2010), no como conjunto de mediciones ni como espacio de instrucción, sino desde la “secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (p. 11) Esto a los efectos de comprender mejor lo que acontece.

El *estudio de caso*, gracias a su versatilidad, permite construir la evidencia empírica sobre el objeto de estudio, pues se reconstruyen “dinámicas en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989), para dar respuesta a cómo y porqué ocurren los hechos sociales.

La aproximación al hecho social y pedagógico, la relación entre escuela y familia, objeto de estudio de esta investigación, se llevó a cabo con distintas estrategias: grupos de discusión, entrevistas, encuesta, observación no participante, lectura de documentación que la institución educativa emplea. Esto permitió recoger la experiencia, lo que sucede a los sujetos, sus voces, sus relatos y siempre en relación con otros (Contreras y Pérez, 2010).

Agregan estos autores que “las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad [...] La apertura a la experiencia es [...] reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (p. 30).

Esto, según Anna María Piussi, (citada por los mismos autores), puede ser transformado en “saberes explícitos” para enriquecer la práctica, convirtiéndose en un modo de ver las cosas y de actuar compartidos. Entonces, es desde esta perspectiva que las estrategias metodológicas empleadas dan para el trabajo, los textos, los datos, la narración que permiten comprender lo que acontece en la relación que nos ocupa.

Antes de entrar en el campo, es importante tomar posición frente al objeto de estudio, sobre todo cuando se trata de un hecho social, ya que, como considera Ferrarotti, “en continuo movimiento dinámico, hay que aceptar implicarse, estudiarlo a través de una empatía que solo heurísticamente admite una distancia entre investigador e investigado.” (2006, p. 8).

Una vez recogido y ordenado el material donde se encuentran las voces de los agentes se realizó una lectura detenida del mismo. Esta lectura permitió tener una primera aproximación a las experiencias de la relación escuela y familia, vivenciadas por padres/madres, docentes, directivos y expresada a través de sus voces. Desde esta primera aproximación es que se efectuó una tematización, como primer paso para re-construir la experiencia.

Como lo expresa Bruner, el relato se inicia porque hay algo que no está bien, que necesita ser revisado y contado, “el relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias. Y al final hay un resultado, algún tipo de solución” (Bruner, 2003, p. 34).

Luego de esta primera tematización, y teniendo en cuenta los referentes teóricos y el contexto histórico, se establecieron categorías. Estas permitieron determinar las visiones que cada institución tiene sobre la otra y sobre sí misma, en determinados aspectos o subcategorías. A continuación, se construyen las narrativas que dan cuenta de las concepciones y visiones de las personas que prestaron su voz, pertenecientes a las escuelas y sus familias que han sido seleccionadas para llevar a cabo esta investigación. Estas concepciones se vinculan al modo en que cada uno de los sujetos se ve a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Se acuerda con Bruner que:

“Cualquiera que desee familiarizarse con el mundo de los docentes, las madres, los padres y los niños, debería tener la capacidad de escuchar el lenguaje hablado por las cosas dentro de sus mundos vitales, es decir, debería escuchar lo que las cosas significan dentro de este mundo.” (1997, p. 128).

La familia y la escuela tienen visiones, miradas diversas, por ello anudando el entramado de los textos y el contexto de estas dos instituciones, puede obtenerse una lectura cruzada, más rica e iluminadora de los fenómenos y reconstruir una nueva narrativa. En esta instancia se entrecruzan las voces de la familia y de los docentes, en busca de coincidencias y de discrepancias, para finalizar con una caracterización de la relación de las cuatro instituciones tomadas como caso.

Con el aporte del método fenomenológico-hermenéutico, se intenta comprender críticamente lo que acontece, con el fin de mejorar la condición de los sujetos de la educación reflexionando sobre la acción.



Si bien, el conocimiento que se produce con la investigación narrativa, no permite construir grandes generalizaciones como en la ciencia positivista, posibilita realizar generalizaciones naturalistas, que según Stake (2010), son las que lleva a cabo el lector desde las descripciones narrativas, que a su vez las suma al conocimiento proposicional disponible, siendo esto, una nueva oportunidad de modificar las antiguas generalizaciones.

Esta generalización es del orden de lo privado de cada persona, pierde esta privacidad, cuando la misma persona se hace consciente de ella. El investigador debe decidir cómo organizar los análisis e interpretaciones para producir las generalizaciones proposicionales.

En la investigación que se ha puesto como ejemplo, se decide realizar las siguientes postulaciones a modo de generalizaciones naturalistas.

De las narrativas de los agentes de las instituciones escuela y familia se detecta que:

- El contexto sociocultural de donde provienen las familias y las posibilidades de los docentes en cuanto a su formación y perfeccionamiento;
- La forma en que se plantea el quehacer de la familia, en relación a la educación, las demandas que realiza la escuela y las posibilidades de respuesta de las familias;
- Las posibilidades de generar los organizadores básicos y el quehacer de la escuela que debe sostener acciones de asistencia en detrimento de lo pedagógico, en especial en las escuelas de gestión pública;
- Las representaciones, los preconceptos que cada institución tiene acerca de la otra;
- La desorientación de las familias en relación a las innovaciones pedagógicas;
- La falta de acuerdo sobre objetivos, valores y normas de convivencia;
- Lo que los padres/madres piensen y digan de los/as docentes; lo que los docentes expresen sobre las familias;
- Las posibilidades que tienen directivos y docentes de entablar una verdadera comunicación con la diversidad de personas que circula en el territorio escolar;
- Las dificultades en la comunicación;
- La debilidad de la participación activa de las familias.

Todo ello, produce en la relación escuela/familia, distanciamiento, disrupciones en los procesos formativos, perplejidad y confusión en los sujetos de la educación. Esto significa que las prácticas cotidianas se alejan de lo que disponen las leyes de educación y lo que demanda una buena relación entre estas dos instituciones según lo plantean los especialistas.

El investigador que trabaja con narrativas, cuenta con un modo de probar sus hallazgos, ponerlos a consideración de otra persona u otro participante y que éste trate de responder a la pregunta sobre qué enseñanza deja para llevar a su práctica. En el caso de la tesis que se presenta, un miembro del tribunal la puso a consideración de una directora de escuela primaria, quien, al leer las narrativas presentadas de la familia y de la escuela, se le reflejaban imágenes vividas en su propia historia en la escuela, conectó con recuerdos propios de detalles similares. Lo que mueve a la gente es lo particular, los detalles, que hacen a la totalidad.

También al devolver a las escuelas el informe del trabajo realizado, en un espacio de taller participativo contribuyó a corroborar las postulaciones a las que se arribó. Aquí también se pone en juego el trabajo colaborativo participativo, que enriquece al investigador y a quienes han aportado su voz desde la experiencia vivida. Esto posibilita que los sujetos modifiquen su visión de los hechos a través de su propia reflexión, lo que crea condiciones para transformarla, a la vez que permite al investigador revisar sus hallazgos.

## Reflexiones finales

Atendiendo a la propuesta del paradigma socio-crítico de investigación y a la propuesta epistemológica y metodológica de la narrativa, es necesario mantener sistemas abiertos, no

hegemónicos y dinámicos como modelo de investigación, manteniendo la coherencia con la propuesta. Ésta demanda de una constante revisión personal y epistemológica.

Si bien, se parte de narraciones que se posicionan en visiones individuales, subjetivas, la finalidad es comprender lo que acontece en los hechos sociales, más específicamente los hechos pedagógicos, propendiendo a la mejora y transformación del mundo escolar y social, ya que el sujeto manifiesta sus vivencias en el contexto donde se desempeña. La acción que se desarrolla es colaborativa, cooperativa, participativa y democrática, así se comparte el relato entre investigador y agentes que aportan su experiencia, en búsqueda de deconstruir y construir nuevas teorías.

La voz de los agentes, debe conducir a un cuestionamiento, una ruptura ideológica, teórica y práctica acerca de sus propias experiencias y expresiones, que contribuye a visibilizar y desnaturalizar las prácticas sociales y pedagógicas. Esto se logra con procesos democráticos y participativos en los espacios de investigación. La investigación educativa debe llevar a cuestionar las intencionalidades, las subjetividades que produce, fruto de su dimensión política y social.

En palabras de Rivas Flores “¿se puede hablar de un “sujeto escolar”, caracterizado por la propia escuela, que establece el paradigma de comportamiento y pensamiento del alumnado? ¿se somete el alumnado a esta regulación?” (2009, p.30) Se puede agregar a este cuestionamiento ¿qué sucede con el “sujeto-docente”? ¿Cómo se fue conformando en el transcurso por el sistema educativo? ¿Qué incidencia tiene esto en los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas?

Todo ello nos invita a seguir profundizando en las consecuencias de las acciones de cada uno de los agentes que se ponen en juego en la institución educativa, la forma que impacta en los procesos educativos, formativos, instruccionales de los alumnos/as. Todo ello para producir mejoras significativas tanto hacia adentro de la escuela, procesos pedagógicos, como hacia afuera, procesos sociales.

## Referencias

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de hacer historias: derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). *Manual. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Capocasale, A. (2015) ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación? En Abero, L., Berardi, L., Caposale, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano, R. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. (pp. 32-47) CLACSO. Edición Contexto. Montevideo. Uruguay
- Connelly y Clandinin (1995) Cap. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Editorial Laertes (1995).
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Garay, L. (2009). Infancia, familia y educación. Desafíos para la intervención. *La Fuente*. Revista de Psicología y Ciencias Humanas. Año XII – N° 39. Córdoba. Pág. 14-17.
- Mélich, J. (1994) *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Anthropos Editorial del Hombre. Barcelona
- Perez Gomez, A. y Sola Fernandez, M. (2004). Investigación e Innovación en la formación del Profesorado. Ministerio de Educación de El Salvador.

- Rivas Flores y Herrera Pastor (2009) *La narrativa como enfoque de la realidad. Voz y educación.*
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría.* Buenos Aires: Lumier.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* México: I Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books.

## Curriculum de los Coordinadores

**Martha Vergara Fregoso**

[mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx), [mararaka@hotmail.com](mailto:mararaka@hotmail.com)

Licenciada en Educación, Licenciada en Matemáticas, Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y Posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por el centro de Altos Estudios de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina.

Ha sido reconocida con el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Daniel Alcides Carrión de Perú y como Profesora Honorífica por la Universidad Politécnica de Nicaragua.

Desde el 2006, es Investigadora nacional Nivel 1, por el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y cuenta con el reconocimiento del Programa del Profesorado de Educación Superior por la Secretaría de Educación Pública de México.

Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en México (COMIE). Miembro de la Red Iberoamericana sobre el Cambio y la Eficiencia Escolar (RINACE), Coordinadora de la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa (RedMIIE), y Coordinadora de la Red de Profesos de Formación y Asesoría en Posgrados e Educación en Iberoamérica.

Ha laborado como profesora en diversos niveles educativos y como catedrática en maestría, doctorado y posdoctorado, en diversos programas de posgrado en educación en diferentes instituciones del país y en el extranjero. Su línea de investigación es: Educación y Cultura.

Ha participado como Ponente en congresos nacionales e internacionales donde se han publicado sus participaciones en las memorias de los eventos y cuenta 12 libros publicados, 30 capítulos de libros, 28 artículos en revistas indexadas.

Actualmente es Profesora de la Maestría y Doctorado en Ciencia Política y en la Maestría en Investigación Educativa, Coordinadora de Investigación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la UDG. Correo: [mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx), [mararaka@hotmail.com](mailto:mararaka@hotmail.com)

## **Horacio Ademar Ferreyra**

Doctor en Educación y Licenciado en Cs. de la Educación (Universidad Católica de Córdoba UCC); Maestría en Educación para la formación Profesional (ITEC-Guadalajara México); Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO, Argentina); Técnico Superior en Investigaciones Educativas (Instituto Superior Olga Cosettini-Córdoba); Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Económicas (Instituto Superior Ortiz y Herrera-Córdoba); Idóneo en la Administración de Cooperativas Agrarias (FACA-Buenos Aires) y Técnico Superior en Cooperativismo y Mutualismo (ESCBA-Leones).

Realizó estudios posdoctorales en Universidad Nacional de Córdoba: Posdoctoral en Ciencias Sociales; Universidad Autónoma Metropolitana de México UAM-X: Posdoctoral en Ciencias Sociales con Mención en Sociedad y Educación. Ha participado en instancias investigativas en las Universidades de Oviedo y en la Complutense de Madrid- España.

Docente e investigador en la UCC y la Universidad Nacional de Villa María -Arg-. Profesor Invitado de la Universidad Santo Tomás de Aquino y Militar de Nueva Granada (Colombia), Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia ITEC y la Universidad del Valle de Atemajac UNIVA – Guadalajara México; Universidad de Murcia –España-) y del Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UCC (UA CONICET) y de la UNVM.

Se ha desempeñado como secretario, director, consultor en cargos Municipales (Balnearia, Las Varillas), Provinciales (Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires) y Nacionales (Ministerio de trabajo, empleo y seguridad Social) y Organizaciones Internacionales (BID, BM, UNICEF), entre otras. Actualmente se desempeña como Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa ME Córdoba (27 años de gestión pública en el campo de la educación)

Publicó mas de un centenar de libros, artículos, documentos, investigaciones y ensayos; participó de tribunales de Concursos y de comisiones evaluadoras de Tesis de Postgrado y grado en instituciones de Educación Superior.

Asumió la Dirección de tesis y trabajos finales y formación de becarios en investigación en Universidades del país y del extranjero.

Participó como visitante, profesor, consultor, evaluador, disertante y/o becario en los países de Brasil, Colombia, Cuba, Bolivia, México, Paraguay, Panamá, Costa Rica, Uruguay, El Salvador, Israel, EE.UU., Chile, Grecia, Turquía, Brasil, Italia, Ciudad del Vaticano, República Dominicana y España.-

Fue distinguido a nivel provincial, nacional e internacional por su desempeño, trabajos educativos y de investigación (individuales y colectivos).

URL: [www.horacioaferreyra.com.ar](http://www.horacioaferreyra.com.ar)

Email: [hferreyra@coopmorteros.com.ar](mailto:hferreyra@coopmorteros.com.ar) ; [dr.horacio.ferreyra@gmail.com](mailto:dr.horacio.ferreyra@gmail.com)

