

INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN

Karen Monkman
Zaira Navarrete
Carlos Ornelas
(Coordinadores)







INNOVACIÓN
E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN:
POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS
DE IMPLEMENTACIÓN



INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN

Karen Monkman
Zaira Navarrete
Carlos Ornelas
(Coordinadores)



Primera edición: septiembre 2021

Este libro fue sometido a un riguroso proceso de evaluación doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por académicos especialistas en el tema, y la segunda, en la evaluación de la obra conjunta por parte de dos reconocidos investigadores expertos en el campo, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Los dictámenes probatorios se encuentran en los archivos de la Coordinación de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada para su consulta.

Innovación e Inclusión en Educación: Políticas y estrategias de implementación

Karen Monkman • Zaira Navarrete Cazales • Carlos Ornelas
(Coordinadores)

Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2021.
400 páginas 17 x 23 cm.

I. Innovación, 2. Inclusión, 3. Educación, 4. Políticas, 5. Estrategias, 6. Implementación
I. Monkman, Karen. coord. II. Navarrete Cazales, Zaira, coord. III. Ornelas, Carlos coord.

- © Karen Monkman / Zaira Navarrete Cazales / Carlos Ornelas
- © Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- © Plaza y Valdés Editores, S. A. de C. V.

Derechos exclusivos de edición reservados para
Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin
autorización escrita de los editores.

Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Alfonso Herrera #130, int. 11, colonia San Rafael,
06470, Ciudad de México
Teléfono: 55 5097 20 70
arabellapyv@gmail.com
página. www.plazayvaldes.com.mx

Calle Murcia 2 Col. de Los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com

ISBN: 978-607-8788-21-7

Impreso en México / *Printed in Mexico*

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN

| | |
|---|----|
| Una mirada global a la Innovación e Inclusión en Educación <i>Carlos Ornelas, Zaira Navarrete, Karen Monkman</i> | 13 |
|---|----|

II. INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

| | |
|--|----|
| Equidad e Inclusión: complejidad de innovaciones significativas y sustentables <i>Karen Monkman</i> | 27 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Construcción de conceptos como estrategia de Innovación para el desarrollo de competencias investigativas <i>Carolina Tapia Cortes y Sergio Augusto Cardona Torres</i> | 47 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Práctica educativa innovadora con tecnología digital integrada: la experiencia de la UnADM entre 2016 y 2018 <i>Luz Paola Acosta Ramírez</i> | 65 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| La Nueva Escuela Chiapaneca (NECH). Un proyecto para construir el porvenir de nuestras escuelas <i>Tomás Miklos</i> | 81 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| La formación continua en México (2013-2018). Reflexiones para la Innovación educativa <i>Catalina Olga Maya Alfaro</i> | 99 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| Retos en la formación docente y directiva de Educación Básica frente a los desafíos que genera la Innovación educativa en el contexto actual en México <i>Juan Mario Martínez Jofre</i> | 119 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Innovación, gestión, conocimiento y organizaciones educativas, relación indisoluble para el desarrollo social y bien común <i>Manuela Badillo Gaona y María de Lourdes Bonilla Barragán</i> | 139 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Las competencias para la Innovación educativa desde la voz del profesorado universitario <i>Marcela Mastachi Pérez, Ma. de los Ángeles Silva Mar, Araceli Huerta Chúa y Miriam Alejandre Espinosa</i> | 163 |
| Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: del diseño urbano al diseño pedagógico a partir de textos poéticos <i>Javier Teófilo Suárez Trejo</i> | 181 |
| Desarrollo de la comprensión lectora a través de actividades lúdicas cooperativas <i>Araceli Huerta Chúa, Estrella Thay-Lli Armenta Courtois, Marcela Mastachi Pérez y Ma. de los Ángeles Silva Mar</i> | 203 |
| La orientación didáctica tipo BOA en el apoyo a niños con problemas en el dictado <i>Ana María Iriberry Ajuria y Erika Egleontina Barrios González</i> | 219 |
| La Educación a Distancia para la Educación básica inicial: en vías del cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO <i>Zaira Navarrete Cazales, Franczy Yarmid Peralta Marín y Lorena Ocaña Pérez</i> | 241 |
| La planeación del cambio: experiencias de Innovación en la Educación media superior y superior <i>Marco Aurelio Navarro-Leal, Susana Boeta González, Jeny Haideé Espinosa Barajas, Nancy Garza Estrada</i> | 261 |
| III. ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| Formas convergentes de Inclusión y exclusión por motivos religiosos en Argentina, Brasil y México <i>Alejandro Ortiz Cirilo</i> | 275 |
| Innovar el concepto de Innovación. Políticas de Inclusión e Innovación educativa desde una perspectiva internacional <i>Hugo Rangel Torrijo</i> | 295 |
| La Educación superior en el Valle de México y el gran Buenos Aires. Una aproximación geoespacial | 313 |
| <i>Gustavo Mejía Pérez</i> | |

| | |
|---|-----|
| Comparación de las representaciones sociales del proceso de Inclusión en estudiantes universitarios <i>Alondra Marina Álvarez Rebolledo, Eliseo Guajardo Ramos y Erika Egleontina Barrios González</i> | 331 |
| Innovación, Inclusión y TIC. Un estudio comparativo de su inserción en los Programas Sectoriales de Educación en México <i>Zaira Navarrete Cazales, Paola Andrea López Hernández, Héctor Manuel Manzanilla Granados</i> | 353 |
| Investigación educativa en México: el saber y el poder <i>Carlos Ornelas</i> | 371 |
| Dictaminadores | 391 |



I. INTRODUCCIÓN



Una mirada global a la Innovación e Inclusión en Educación

Carlos Ornelas¹

Zaira Navarrete²

Karen Monkman³

Académicos cuyo campo de reflexión e investigación es la educación comparada e internacional —desde diferentes perspectivas— fueron exponentes notables para documentar desigualdades educativas, exclusión del sistema escolar de vastos segmentos sociales debido a su raza, clase social de origen, género e incluso lugar de residencia (Cortina y Stromquist, 2000; Muñoz Izquierdo, 1966; Rivero, 1999; Treviño, 2005). La mayor parte de esas investigaciones y reseñas de estudios, sostenían una mirada crítica sobre el desarrollo y desempeño de las escuelas, además de la inequidad documentaban estancamiento en los métodos de enseñanza, pobre preparación y actualización de los docentes, centralismo, burocracia y múltiples fallas en la administración de los sistemas escolares a escala global (Carnoy, 2000; Gershberg, 1999; Puryear, 2008; Tyack y Cuban, 2001; Zadjá et al., 2006) y, en el análisis doméstico (Reséndiz García, 1992; Street, 1983).

A partir de los 1980 comenzó una fiebre por reformar la educación. Una especie de grito de batalla emergió en los Estados Unidos con *A Nation at Risk* (Una nación en riesgo) que dibujaba un panorama devastador de la educación pública; los autores le achacaron la culpa por el atascamiento económico, la pérdida del liderazgo mundial y

¹ Profesor de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, y Presidente de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

² Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Presidenta Honoraria de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

³ Profesora emérita de la Universidad DePaul, Chicago y Presidenta de la Comparative and International Education Society.

otros males sociales. Además de imputar a los docentes por las fallas, pintaron un sistema que empujaba al despilfarro, mal administrado y falto de innovaciones para mejorar el desempeño de los alumnos (Goldberg y Harvey, 1983). Esa arenga acaso marcó la emergencia de enfoques neoliberales en la educación. Aunque los docentes (su reclutamiento, preparación y actualización) y las organizaciones sindicales son el foco principal de los autores que pujan por ese tipo de reformas (Bruns y Luque, 2015; OECD Directorate for Education, 2005), también patentizaron fallas burocráticas, estancamiento pedagógico, baja calidad de la enseñanza y desencanto de las familias por el tipo de educación (Bacharach, 1990; Ganimian, 2016).

Organismos intergubernamentales entraron al debate y comenzaron a promover reformas donde la innovación administrativa y pedagógica, en especial con el uso de las nuevas tecnologías, serían cruciales para mejorar la calidad de la educación y promover la inclusión de los sectores desfavorecidos. No había —ni hay— una mirada homogénea; una cosa son las innovaciones impulsadas por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otra muy diferente las de la UNSECO. Las primeras ponen el acento en formar capital humano para incrementar la productividad y que los países sean más competitivos en la economía global (Klees et al., 2020; Rizvi y Lingard, 2006). La UNESCO no reniega de tales propósitos, pero en sus propuestas predomina la idea de que la educación es un derecho humano fundamental; que es obligación del Estado nacional incluir a todos los infantes sin discriminación de ninguna especie; en 1990 lanzó su primer manifiesto, la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPA) (UNESCO, 1990).

En esa proclama, la UNESCO marida innovaciones necesarias en los aparatos de educación con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. La consigna en sí era una innovación en el lenguaje: un tránsito de la enseñanza al aprendizaje. “Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia”. Lo cual requería una visión amplia para conseguir los propósitos de inclusión y equidad: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; y fortalecer concertación de acciones. La prioridad era garantizar el acceso, pero no nada más a la escuela, sino a una educación de calidad para todos (UNESCO, 1990).

No obstante que en ese texto la OCDE sólo se refiere a la educación vocacional y a la capacitación para el trabajo, aportó aproximaciones pertinentes a la discusión sobre las innovaciones en la educación. En principio, muchos pensarían que tales metamorfosis, en especial con el uso de las tecnologías presentan en sí mejoras en la prestación de servicios

educativos. Empero, también pueden ser disruptivas. La mayor parte de la literatura sobre innovación en educación la define como la ejecución y mejora de nuevas ideas, conocimientos y prácticas; en parte se refiere a la innovación como sinónimo de novedad. Hay alteraciones en los sistemas escolares que tienen éxito, que ayudan a resolver problemas y atrasos; las disruptivas se refieren a cuando ideas renovadoras y tecnologías son inadecuadas o subdesarrolladas: las innovaciones pueden causar enorme interrupción en las prácticas de las aulas y centros de formación (OECD, 2009).

La UNESCO convocó de nuevo a los estados miembros a ratificar los principios de la EPA, en Dakar, Senegal, en 2000. Deseaba que las políticas e innovaciones domésticas impulsaran la equidad y la inclusión. Los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación hicieron suya una visión global de la educación, arraigada en los derechos humanos, reiteraron la importancia que reviste el aprendizaje en todas las etapas de la vida y acentuaron la necesidad de adoptar medidas especiales para llevar la educación a los grupos sociales más pobres, vulnerables y desfavorecidos. No obstante, según el equipo de seguimiento de la EPT en el mundo, a medida que los sistemas de educación se desarrollan, encaran problemas más complejos y específicos. Deben afrontar el aumento del número de alumnos y la diversidad de la población escolar, tratando de conseguir al mismo tiempo que todos los niños y jóvenes, sea cual sea su medio social de procedencia, puedan tener acceso a una educación de calidad (UNESCO, 2000). Para ello es necesario buscar nuevas vías.

En septiembre del mismo año 2000, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas que los 191 Estados miembros acordaron tratar de alcanzar para 2015. La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas comprometió a los dirigentes mundiales a luchar contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer. Los ODM establecieron metas e indicadores específicos (Naciones Unidas-México, 2000).

Con todo y que la movilización mundial generó el movimiento contra la pobreza más exitoso de la historia, no se alcanzaron las metas para 2015. El diagnóstico de la misma ONU apunta que las desigualdades perduraron y que el progreso fue desigual. La pobreza continúa concentrada en ciertas partes del mundo, África y América Latina entre las regiones más rezagadas. En 2011, casi el 60% de los mil millones de personas en pobreza extrema del mundo vivía en solo cinco países. Las desigualdades entre las zonas rurales y urbanas seguían siendo pronunciadas. No obstante, el compromiso que asumieron los líderes del mundo en el año 2000 de “no escatimar esfuerzos para liberar a nuestros semejantes, hombres, mujeres y niños de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema” consiguió cumplir con ciertas metas. La acción en torno a los ODM ayudó a que más de mil millones de personas escaparan de la pobreza extrema, a combatir

el hambre, a facilitar que más niñas asistieran a la escuela que nunca antes, y a proteger el planeta. “Generaron nuevas e innovadoras colaboraciones, impulsaron la opinión pública y mostraron el inmenso valor de establecer objetivos ambiciosos” (UNESCO, 2015a).

La UNESCO convocó a organismos intergubernamentales y ministerios de educación del mundo al Foro Mundial sobre Educación, en la República de Corea, en mayo de 2015. Allí se formó el tercer manifiesto en pro de la educación: Declaración de Incheon: “Educación 2030: Hacia una educación incluyente y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Allí se ratificaron los principios de la EPT y se agrandaron los objetivos del milenio, el adjetivo sostenible (o sustentable, depende quien traduzca) amplió la visión a tono con los trabajos que realizaban todas las agencias de la ONU para establecer los 17 nuevos objetivos del milenio.

En el objetivo 4, quedó plasmada la “visión, transformadora y universal” toma en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. La idea de innovación se plasmó con frases edificantes: “Replantear la educación global: agenda para 2030”, “El desarrollo sustentable comienza con la educación”, Reafirmamos que la educación es un bien público, un elemento fundamental derecho humano y base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial por la paz, la tolerancia, la realización humana y desarrollo sostenible” (UNESCO, 2015b).

La Comparative and International Education Society, región del Midwest y la Sociedad Mexicana de Educación Comparada realizaron la Conferencia de Educación Internacional y Comparada en octubre de 2019, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, de donde surgieron buena parte de los capítulos que conforman este libro, ahora en calidad de ensayos e informes de investigación. La convocatoria fue temática: “Innovación e inclusión en educación: políticas y estrategias de implementación”, y al seleccionar los capítulos que forman este libro, tuvimos en cuenta los elementos que postula UNESCO. Partimos del supuesto de que la educación como bien público requiere de innovaciones para impulsar la inclusión de segmentos sociales, de los desiguales y de temas en la enseñanza. De allí las dos vertientes paraguas de este volumen: Innovación e inclusión. El foco es el diseño de las políticas educativas y las estrategias consecuentes para su ejecución.

La CIES-Midwest, la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y los coordinadores de estos pliegos estamos satisfechos por la repuesta que tuvimos de colegas de América Latina y Estados Unidos, tanto para participar en la Conferencia como para esta recopilación. El trabajo de revisión, selección, dictaminación, y de una segunda revista tras las correcciones que los dictaminadores y nosotros sugerimos a los autores tomó más tiempo y consumió un poco más de energía de lo presupuestado. Empero, estamos orgullosos por lo que los colegas alcanzaron. Ofrecemos textos con argumentos sólidos, claridad en la exposición (hasta elegancia en el lenguaje de ciertos pasajes) y economía de palabras. Lo más importante, por su contribución a la generación de nuevo conocimiento; útil para a discusión académica y para la práctica.

La mayor parte de los informes de la primera parte brega con innovaciones y comparaciones que favorecen el cambio en la educación; no hubo caso de alteraciones organizativas o pedagógicas que en lugar de mostrar progreso fueran disruptivas. Sin embargo, no se abandona el pensamiento crítico; también se documentan problemas y rezagos. Lo mismo con las relaciones de la segunda parte; escogimos casos que muestran que es posible tener éxito en programas y proyectos de inclusión, aunque también que hay vencer obstáculos y enfrentar desafíos considerables. El instrumental de la educación comparada, tanto para casos domésticos como para cotejos internacionales provee la envoltura conceptual del repertorio de estudios.

La primera parte de la colección, Innovación en educación, comienza con el discurso de una de las compiladoras de esta colección, Karen Monkman. Con esta pieza se inauguró la Conferencia. Puede decirse que su argumento sobre “Equidad e inclusión: complejidad de innovaciones significativas y sustentables”, puso la señal de la perspectiva crítica y, a la vez propositiva. Karen se apoya en su amplia experiencia como investigadora de la educación internacional y comparada y marida un discurso teórico con ejemplos de equidad, inclusión e innovación en aldeas de Cambodia. Su alegato a favor de las niñas es una invitación a reflexionar sobre lo que falta por innovar e incluir a los excluidos.

Carolina Tapia Cortes de la Universidad Anáhuac de Puebla y Sergio Augusto Cardona Torres, de la Universidad de Quindío en Colombia, colaboraron para razonar sobre la “Construcción de conceptos como estrategia de innovación para el desarrollo de competencias investigativas”. En un texto reflexivo discurren sobre el método de Estrategia de Construcción de Conceptos y las ventajas que contiene para que los estudiantes de posgrado se inicien o avancen en su formación como investigadores.

El siguiente capítulo informa de una “Práctica educativa innovadora con tecnología digital”. Luz Paola Acosta Ramírez, profesora de la Universidad Católica Lumen Gentium, de Colombia, narra la experiencia de dos años de un paquete de tecnología digital

innovadora, operado en la Universidad Abierta y a Distancia de México. Recoge evidencias de dos años de trabajo; mira al futuro con optimismo.

El Consejero Técnico de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Tomás Miklos, notifica el avance del proyecto, “La Nueva Escuela Chiapaneca (NECH)”, diseñado con el ánimo de “construir el porvenir de nuestras escuelas”. Sintetiza evaluaciones externas e internas. Destaca los fines del proyecto de contribuir a la formación de futuros ciudadanos de una sociedad abierta y compleja: educarlos para el trabajo y como seres humanos fraternos y solidarios. Refleja la concordancia con la Agenda 2030 de la UNESCO.

La profesora de la Universidad Intercontinental, Olga Maya, reflexiona para apoyar la innovación educativa en el ámbito de “La formación continua en México”. Resume las complejas relaciones entre la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica de la SEP y las autoridades educativas locales durante la polémica reforma educativa 2013-2018. Narra aciertos y problemas en dos etapas y cuatro momentos.

Para abonar a la discusión de los “Retos en la formación docente y directiva de Educación Básica frente a los desafíos que genera la innovación educativa en el contexto actual en México”, Juan Mario Martínez Jofre, profesor del Instituto Universitario del Estado de México, argumenta que No puede pensarse en una educación que no considere el cambio de paradigmas y la imperiosa necesidad de dar respuesta a los desafíos educativos que imperan en la sociedad.

Manuela Badillo Gaona y María de Lourdes Bonilla Barragán, profesoras del Instituto Politécnico Nacional, entran de lleno a los tópicos de esta antología y de la agenda de la UNESCO. En su pieza “Innovación, gestión, conocimiento y organizaciones educativas, relación indisoluble para el desarrollo social y bien común” hacen una taxonomía de enfoques de innovación: económico, empresarial, tecnológico, social y educativo y los ligan con el concepto de gestión.

Las profesoras de la Universidad Veracruzana Marcela Mastachi Pérez, Ma. de los Ángeles Silva Mar, Araceli Huerta Chua y Miriam Alejandre Espinosa rescatan la voz de profesores universitarios para razonar sobre la inclusión de competencias que se requieren para la innovación educativa. Revisan la literatura del enfoque de la educación por competencias; el propósito “darle la oportunidad al alumno a que maneje su desarrollo educativo, social, creativo, crecimiento personal, promueva su creatividad”.

Javier Suárez Trejo, profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú, destaca el valor del arte, de la poseía en particular. Relata la experiencia innovadora del Laboratorio de Vanguardia Pedagógica del Perú. Liga el diseño urbano y el pedagógico a partir de

textos poéticos y la inclusión de cinco constelaciones (lienzo, cuerpo, ritmo, diseño y derrumbe) para fortalecer habilidades didáctico-pedagógicas de docentes de nivel primario y secundario a través de la interpretación colaborativa de poemas.

Los enfoques humanistas en la educación sostienen que la inclusión del arte y de actividades lúdicas son herramientas de valor para que los alumnos alcancen una comprensión cabal de la realidad. Araceli Huerta Chua, Estrella Thay-Ili Armenta Courtois, Marcela Mastachi Pérez y Ma. de los Ángeles Silva Mar, de la Universidad Veracruzana, muestran los resultados esperanzadores de una intervención: “Desarrollo de la comprensión lectora a través de actividades lúdicas cooperativas”.

Uno de los graves problemas de la educación en México y América Latina es la baja capacidad de comprensión lectora de los alumnos que concluyen la educación obligatoria. Ana María Iriberri Ajuria y Erika Egleontina Barrios González, del Semillero de investigadores, discuten las ventajas de la técnica rusa, Base Orientadora de la Acción (BOA), para apoyar a niños con problemas en el dictado. Argumentan que el BOA es un método de enseñanza para la escritura al dictado susceptible de generalizarse para cualquier acción escolar.

Una de las coordinadoras de esta compilación, Zaira Navarrete Cazales, en compañía de Franci Yarmid Peralta Marín y Lorena Ocaña Pérez, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, entran de lleno al corazón de esta antología: “La educación a distancia para la educación básica inicial: en vías del cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO”. Destacan la historia de la educación a distancia y su potencial para aplicación en la educación básica.

Marco Aurelio Navarro-Leal, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, junto con sus coterráneos Susana Boeta González, Jeny Haideé Espinosa Barajas y Nancy Garza Estrada, cierran la primera parte con su ensayo: “La planeación del cambio: experiencias de innovación en la educación media superior y superior”. Sostiene el argumento de que las innovaciones no se producen por generación espontánea, ni tienen vida propia, se construyen socialmente y transitan a través de un tiempo y un lugar específico.

En la segunda parte, “Estudios comparados sobre innovación e inclusión educativa” reunimos ensayos e informes con cotejos internacionales y domésticos; en estos estudios se maridan los conceptos que dan vida a este volumen; además, de los fenómenos opuestos, tradición y exclusión.

Abre esta porción el estudio de Alejandro Ortiz Cirilo, profesor de El Colegio de Morelos, quien discurre sobre las “Formas convergentes de inclusión y exclusión por motivos religiosos en Argentina, Brasil y México”. Su tesis es albúmina: la educación laica es un medio para la inclusión de las diversidades. No obstante, y a pesar de la creciente secularización de las sociedades contemporáneas, es posible observar la influencia de la religión en el espacio público que impone nuevos retos a la educación.

Hugo Rangel Torrijo, de la Universidad de Guadalajara, presenta un ensayo provocador: “Innovar el concepto de innovación. Políticas de inclusión e innovación educativa desde una perspectiva internacional”. Analiza la experiencia de Estados Unidos, Francia, Canadá y México. A partir del análisis de un caso concreto, propone un concepto alternativo de innovación en contraste con los enfoques dominantes propuestos por organismos intergubernamentales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Para continuar con las comparaciones internacionales, Gustavo Mejía Pérez, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (097), ofrece una interpretación de la expansión de la educación superior en el Valle de México y el Gran Buenos Aires. Ensayo una aproximación geoespacial o de geografía de la educación para aglomerar datos y tendencias. Una de sus conclusiones. “existe un aumento de la matrícula de educación superior, pero persisten las desigualdades en el acceso entre ricos y pobres, entre quienes viven en espacios urbanos, periféricos y rurales”.

Alondra Marina Álvarez Rebolledo, Eliseo Guajardo Ramos y Erika Egleontina Barrios González, con base en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, hacen una comparación de las representaciones sociales del proceso de inclusión en alumnos universitarios. Su foco es la inclusión da la educación superior de estudiantes con discapacidades, analizan las percepciones de los educandos sobre la experiencia del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Zaira Navarrete, profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, junto con Paola Andrea López, profesora de la Secretaría de Educación de Veracruz, y Héctor Manzanilla, profesor del Instituto Politécnico Nacional, presentan un análisis de las políticas educativas implementadas en cuatro programas sectoriales de educación en México (2001-2006, 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024), planteando como principales categorías de análisis la innovación, la inclusión y las TIC, así como su inserción y desarrollo dentro de los objetivos, las estrategias y las líneas de acción a seguir en cada uno de los programas revisados.

Cierra el volumen un ensayo de otro de los compiladores, Carlos Ornelas, profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Presenta una comparación de cinco

Introducción

modelos de la compleja relación entre investigadores de la educación y altos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública. O, en términos abstractos, los vínculos entre el saber y el poder. Desmenuza las perspectivas y concepciones contrastantes entre expertos y ejecutores.

Por supuesto que este libro no da respuesta a dudas que surgen por la aplicación o la falta de adaptación de los objetivos del desarrollo sustentable. Menos aún cuando no fue un propósito explícito ni se consignó en la convocatoria. No obstante, aún antes de que la UNESCO lanzara el programa de Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, investigadores de la educación abogaban por una educación de calidad e incluyente (Jones, 2013). Al igual que en muchos otros terrenos, la generación de conocimientos, los cambios de paradigmas científicos acreditan planteamientos globales. La agenda de la UNESCO para 2030 reconoce el trabajo de la academia mundial y de expertos en varios campos

Los compiladores de esta obra —y pensamos que los autores de informes y ensayos también— coincidimos y apoyamos con trabajo intelectual los esfuerzos para poner fin a la pobreza, que haya hambre cero en el planeta, que la salud y el bienestar sean universales y que la educación de calidad e incluyente contribuya a la equidad entre los géneros, igualdad sustantiva y no discriminación por ninguna causa. También a que haya trabajo decente para todos y el crecimiento económico sea compartido con el fin de que el desarrollo social y humano —con respeto por el planeta— sea sustentable en el plazo largo.

El campo de la educación comparada e internacional tiene mucho que aportar todavía. En la Sociedad Mexicana de Educación Comparada continuaremos con los esfuerzos.

Ciudad de México, abril de 2021.

Bibliografía

- Bacharach, S. B. (1990). *Education Reform: Making Sense of it All*. Allyn & Bacon.
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. The World Bank.

- Carnoy, M. (2000). *Globalization and Educational Reform*. In N. P. Stromquist y K. Monkham (Eds.), *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures* (pp. 43-60). Rowman & Littlefield.
- Cortina, R., y Stromquist, N. (Eds.). (2000). *Distant Alliances: Promoting Education of Girls and Women in Latin America*. Routledge Falmer.
- Ganimian, A. J. (2016, 2016/03/01/). *Why do some school-based management reforms survive while others are reversed? The cases of Honduras and Guatemala*. International Journal of Educational Development, 47, 33-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.12.001>
- Gershberg, A. I. (1999). *Education 'Decentralisation' Processes in Mexico and Nicaragua: Legislative Versus Ministry-led Reform Strategies*. Comparative Education, 35(1), 63-80.
- Goldberg, M., y Harvey, J. (1983). *A Nation at Risk: The Report of the National Commission for Excellence in Education*. The Phi Delta Kappan, 65(1 (Septemeber)), 14-18.
- Jones, P. W. (2013). *Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Education*. In N. P. Stromquist y K. Monkman (Eds.), *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures* (Second ed., pp. Kindle edition). Rowman & Littlefield.
- Klees, S. J., Ginsburg, M., Anwar, H., Robbins, M. B., Bloom, H., Busacca, C., Corwith, A., Decoster, B., Fiore, A., Gasior, S., Le, H. M., Primo, L. H., y Reedy, T. D. (2020). *The World Bank's SABER: A Critical Analysis*. Comparative Education Review, 64(1), 46-65. <https://doi.org/10.1086/706757>
- Muñoz Izquierdo, C. (1966). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Fondo de Cultura Económica.
- Naciones Unidas-México. (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>
- OECD. (2009). *Innovation in Education and Vocational Education and Training*. In OECD (Ed.), *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training* (pp. 63-113). OECD Publishing.
- OECD Directorate for Education. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Organisation for Economic Cooperation and Development Publishing.
- Puryear, J. (2008, November 24). *Reform in Mexico Forces Debate on Sale of Teaching Positions*. Inter-American Dialogues: Latin American Advisor.

Introducción

- Reséndiz García, R. (1992). *Reforma educativa y conflicto interburocrático en México: 1978-1988*. Revista Mexicana de Sociología, LIV(2), 3-18.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*. Miño y Dávila Editores.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2006). *Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work*. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, y A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 247-260). Oxford University Press.
- Street, S. (1983). *Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública*. Estudios Sociológicos, 1(2), 239-261.
- Treviño, E. (2005). *Estado del arte. Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina*. In R. Hevia (Ed.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (Vol. I, pp. 23-61). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
- UNESCO. (2015a). *Education for All: 2000-2015: Achievements and Challenges*. EFA Global Monitoring Report Unesco. UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *World Education Forum 2015: Final Report*. UNESCO.
- Zadja, J., Majhanovich, S., y Rust, V. (2006). *Education and Social Justice: Issues of Liberty and Equality in the Global Culture*. In J. Zadja, S. Majhanovich, V. Rust, y E. M. Sabina (Eds.), *Education and Social Justice* (pp. 1-12). Springer.



II. INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN



Equidad e Inclusión: complejidad de innovaciones significativas y sustentables¹

Karen Monkman²

En su historia, el campo de la educación comparada e internacional ha priorizado la equidad y la inclusión en áreas relacionadas con género, acceso regional, poblaciones indígenas, entre otras y, en tiempos recientes, pone atención a las poblaciones con necesidades especiales. Vemos estas prioridades en Educación para Todos (EPT) y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), seguidos de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), así como en las agendas de políticas de muchas organizaciones internacionales de desarrollo e instituciones de educación superior. La inclusión y la innovación constituyeron los temas clave en la conferencia Midwest CIES y Somec de 2019.

Exploraré aquí los significados de inclusión e innovación, junto con equidad. Conceptos como estos a menudo se dan por sentados y se usan de manera que sugieren superficialidad. Para que la educación genere un cambio significativo en las sociedades y las estructuras sociales inequitativas —que a su vez crean inequidades en el acceso y el contenido educativo— es importante que consideremos con detenimiento cómo pensamos estos temas. Las nociones relacionadas con la equidad a menudo subyacen a los supuestos sobre la inclusión y pueden dar forma a las estrategias. Respuestas a: “¿inclusión de quién?”, “¿En qué?” y “¿por qué no están ya incluidos?”, a menudo se relacionan con la comprensión de la equidad, de lo que es justo, para quién y para quien se beneficia.

¹ Traducción al español, Carlos Ornelas. Abril de 2021.

² Profesora emérita de la Universidad DePaul. Se especializa en cuestiones de equidad en la educación. Su trabajo en educación comparada e internacional se centra en la política de género y la globalización, sus investigaciones en los Estados Unidos se enfocan al análisis de políticas educativas, incluida la migración. Es Presidenta de la Comparative and International Education Society (2021-2022).

Este documento contiene cuatro partes. En primer lugar, comenzaré discutiendo los conceptos de equidad, inclusión e innovación, extraídos de los discursos populares, por una parte, y de la academia, por otra. En segundo lugar, utilizaré ejemplos de mi investigación para demostrar cómo se abordan estos conceptos. En tercer lugar, a partir de esos ejemplos y otras experiencias, me centraré en varios temas clave que son importantes para que las innovaciones sean sustentables y significativas. Finalmente, terminaré con observaciones que pueden ser útiles a medida que continuamos nuestro trabajo en educación. Si bien los puntos particulares que hago pueden no ser nuevos para los lectores, es de esperar que encuentren algún valor en el mensaje general. Para muchos de nosotros, abandonar la complacencia a menudo requiere revisar nuestras suposiciones subyacentes. En este artículo me baso en imágenes de los medios populares que evocan entendimientos conceptuales y trabajos relacionados con el encuadre discursivo de la equidad de género educativa.

¿Qué entendemos por equidad, inclusión e Innovación?

¿Qué es la equidad?

El concepto de *equidad* a menudo se combina con la *igualdad* en el discurso político y entre profesionales. En las situaciones sin mucha importancia se usan sin distinción, pero no son sinónimos. Los científicos sociales y los formuladores de políticas tienden a una comprensión algo diferente de estos conceptos. Muchos académicos asocian la equidad con la justicia distributiva.³ Es decir, la redistribución de recursos, pero también el reconocimiento de quién tiene legitimidad para participar en ella. Por el contrario, los discursos de equidad en la política global se reducen con demasiada frecuencia a objetivos de igualdad: igualdad de acceso, paridad, igualdad de niveles para alcanzar un nivel particular de escolaridad y otras similares (Cf. Baily y Holmarsdottir, 2015; Open Working Group, sin fecha, en especial el Cuadro 2, p. 4; OCDE, 2018). Este tipo de discursos políticos sobre equidad e igualdad muestran una persistencia en valorar la igualdad (trato igualitario) sobre la equidad (trato justo), que es común en sociedades como Estados Unidos (Streitmatter, 1994) y, diría yo, México y muchos otros países también.

Supongo que todos hemos visto el meme demostrando igualdad y equidad (ver Imagen 1).

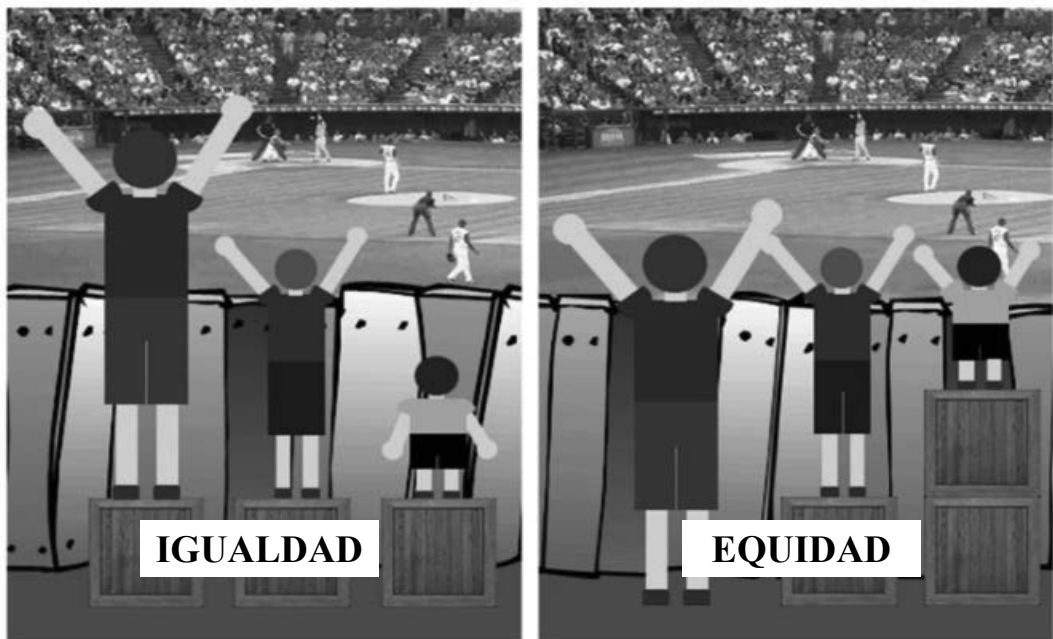
Este meme ilustra la “igualdad” a la izquierda —a cada uno se le da el mismo número de casillas sobre las que pararse para ver el juego de béisbol— pero esto no se suma a la

³ Fraser (1997; Fraser y Honneth, 2003; Fraser y Naples, 2004) argumenta que la justicia distributiva (distribución justa de recursos) y la justicia de reconocimiento (reconocimiento igualitario de grupos dentro de la sociedad) son ambas necesarias. Consulte también DeJaeghere, Parkes y Unterhalter, 2013, y los demás artículos de este número especial de IJED.

igualdad de acceso para participar. Solo con un trato desigual (a la derecha) se puede lograr un resultado justo (equitativo), es decir, cajas para quienes las necesitan y de un tamaño [en una cantidad] para permitir ver más allá de la valla. Sin embargo, esta comparación no aborda los fundamentos estructurales inherentes de la desigualdad, por ejemplo, la cerca que crea una barrera para su capacidad para ver el juego de béisbol.

En la política global, la equidad y la igualdad se utilizan a menudo sin distinciones o definiciones claras (Baily y Holmarsdottir, 2015). La paridad, en la política global de género y educación, a menudo se combina con la igualdad (Baily y Holmarsdottir, 2015, p. 831; también Simmonds, 2014; Arnot y Fennell, 2008; Unterhalter, 2008), en otras palabras, un número igual de niños y las niñas en la escuela como objetivo. Además, la igualdad y la equidad se confunden debido a la falta de claridad en torno a lo que se va a ganar, es decir, entre metas normativas y redistributivas (Subrahmanian, 2005, p. 29, citado por Baily y Holmarsdottir, 2015, p. 832), que supone cumplir con los estándares o “transformar las elecciones y las condiciones bajo las cuales se toman las decisiones” (Baily & Holmarsdottir, p. 832). Cuando el objetivo es cumplir con los estándares, los enfoques deben ser desiguales, por lo que permitir que todos tengan una oportunidad justa para alcanzar los objetivos con el fin de superar la brecha de oportunidades.

Imagen 1. Igualdad y Equidad



Fuente: Froehle, Craig. 2016 (April 14). The Evolution of an Accidental Meme. Medium.com <https://medium.com/@CRAIG/the-evolution-of-an-accidental-meme-ddc4e139e0e4#.tmlcbg2vn>

La equidad, como la igualdad o la justicia, implica un análisis completo de por qué se carece de igualdad de oportunidades de éxito; también cuestionar si los estándares para el éxito son, en sí mismos, equitativos. También requiere un rechazo a la creencia en la meritocracia (Liu, 2011) y el compromiso de intentar dismantelar activamente las bases estructurales de esas desventajas. Esto no es nuevo en el trabajo crítico en educación (Freire, 1970).

Cambiar nuestros lentes conceptuales de la igualdad a la equidad nos permite avanzar hacia una agenda más transformadora que problematiza los estándares normativos. También nos permite considerar “quién”, no solo la equidad para quién, sino también ¿quién está involucrado en la promoción de la equidad? ¿Y qué capacidades (Sen, 1999; Nussbaum, 2000; Unterhalter, 2009; Dejaeghere & Lee, 2011) tienen para actuar? ¿Están empoderados para ser agentes de cambio? Si bien no hablaré de empoderamiento aquí, lo menciono porque es otro lente que puede ayudarnos a ver quién podría o debería participar, cómo y por qué (Stromquist, 1995, 2015; Monkman, 2011).

¿Qué es la Inclusión?

Otros han agregado dos partes más a este meme: liberación (eliminar las barreras) e inclusión (unirse al juego).⁴ (Ver Imagen 2.).

Los enfoques de equidad e igualdad no son suficientes para asegurar la participación total —inclusión total— porque las barreras a la participación (la cerca) todavía existen e incluso si se eliminan, aquellos con el poder de determinar quién está incluido y cómo, pueden seguir restringiendo plenamente participación (discutiré la inclusión más adelante).

En los entornos educativos de Estados Unidos, por ejemplo, la *inclusión* se utiliza con mayor frecuencia para referirse a los enfoques para educar a los niños con discapacidades en las aulas ordinarias (Florian, 2007), para incluirlos en las escuelas regulares. Más allá de los de ese país, la *inclusión* también es un término que se usa para referirse a otros niños que no están completamente integrados en las escuelas ordinarias, por lo general, grupos indígenas, niñas, minorías religiosas, personas de bajos recursos económicos o grupos raciales / étnicos (ver, por ejemplo, Vaillant, 2011, y el número especial en el que se sitúa este artículo; Sayed & Soudien, 2005). La suposición que, a menudo no se examina, es la misma: la inclusión tiende a significar acceso, pero el acceso no es suficiente para una participación plena. A las minorías religiosas o étnicas, por ejemplo, se les puede conceder acceso a la educación, pero también se les puede restringir la forma en que se les permite participar. El estudio de Daniels y Mwingira (2011); sobre niñas en Tanzania

⁴ Kuttner (2016) atribuye esta interpretación del meme a Angus Maguire. Ver Interaction Institute for Social Change (2016) y Macguire <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/> (sin fecha). Cf: interactioninstitute.org and madewithangus.com.

muestra esta dinámica con las niñas: se les permitió asistir a la escuela, pero no tenían acceso completo al plan de estudios (ver también Daniels, 2015). Asistieron a la escuela, pero no pudieron participar plenamente en el aprendizaje como lo hicieron los niños, debido en parte a los sistemas de creencias que situaban a las niñas como intrusas. Su participación hizo que los niños se sintieran menos seguros de su propio éxito.

Imagen 2. Liberación e Inclusion



Fuente: Kuttner, Paul. (2016, Nov. 1). The Problem with that Equity vs. Equality Graphic You're Using. Cultural Organizing website. <http://culturalorganizing.org/the-problem-with-that-equity-vs-equality-graphic/>. Also see LSU Twitter. 2017 (June 16). LSU Twitter. (2017, June 16). Office of Diversity on Twitter: "A great visual representation of equality, equity, liberation, and inclusion" #LSUdiversity.

Es importante educar a los docentes para que comprendan la inclusión como algo más que acceso (ver Acedo, 2011; Vaillant, 2011; y otros artículos en el número especial de *Prospects*, vol. 41). En mis años de enseñanza he escuchado de muchos estudiantes internacionales que, si bien han obtenido acceso a la universidad, por lo general no hacen amigos locales ni participan en la vida escolar o comunitaria como lo hacen los lugareños. Mi punto principal sobre la inclusión, entonces, es animarnos a cuestionar cómo es la inclusión y qué tan profunda es la inclusión. ¿Qué tan significativa es la inclusión para las personas que en apariencia son incluidas?, ¿se trata solo de estar en el espacio educativo? O, ¿se sienten incluidos?

Lo que sucede en las escuelas refleja las normas sociales y, a menudo, podemos ver el proceso escolar con mayor claridad cuando examinamos los supuestos de la sociedad. En los Estados Unidos a menudo hablamos de “inclusión” en nuestra sociedad como un crisol, donde la mezcla de personas crea algo: una nueva identidad común (el “estadounidense”), algo así como muchas verduras en una sopa hecha puré. Los críticos argumentan que la metáfora no es precisa. Sin embargo, lo que tenemos parece más una ensaladera, donde los individuos mantienen sus propias identidades, pero existen uno al lado del otro y juntos crean una rica mezcla. Canadá utiliza la metáfora de un mosaico cultural. Sin embargo, las metáforas de la ensalada o del mosaico no reconocen las realidades de muchos segmentos sociales: no todos tienen un estatus social equivalente en la sociedad, por lo que esta mezcla no puede hacerse en términos iguales, no todos tienen acceso a estar en la ensaladera o ser parte del mosaico (sabemos que la endivia es más valorada que la lechuga iceberg).

Imagen 3. El crisol, la Ensaladera y el Mosaico



Fuentes: GoodFreePhotos.com and Arturo Esparza @arturoeg_mx on <https://unsplash.com/photos/jMZfQly-N4Y>. Las fotos de sopa y ensalada son de <https://www.goodfreephotos.com>. El mosaico es una foto de Arturo Esparza @arturoeg_mx en <https://unsplash.com/photos/jMZfQly-N4Y>.

Estas metáforas están relacionadas con ideas sobre asimilación y pluralismo cultural, donde la sopa representa la asimilación, la creación de un nuevo pueblo (y la pérdida de la evidencia del antiguo); la ensalada o mosaico valoran la diferencia y reconocen que juntas las piezas hacen de la sociedad un todo más rico y mantienen al mismo tiempo

cualidades individuales únicas. ¿Cómo puede la inclusión ver a los demás como socios iguales? Evoco estas metáforas solo para ayudarnos a pensar visualmente sobre estos conceptos y considerar sus implicaciones (y deficiencias). ¿Cómo puede ser realmente equitativa la *inclusión*? ¿Qué nuevas metáforas podrían proporcionar los enfoques innovadores para nuestro análisis?

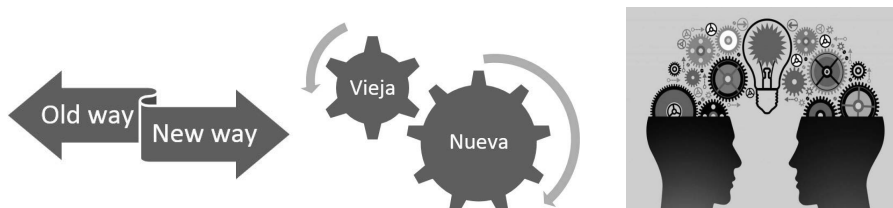
¿Qué es la Innovación?

La *innovación* se define como “la introducción de algo nuevo” o “una nueva idea, método o dispositivo” (Merriam-Webster, 2019-a). *Innovar* se define como “presentar como o como si fuera nuevo” o “hacer cambios” o “hacer algo de una manera nueva” (Merriam-Webster, 2019-b). Las imágenes tienden a evocar mover/mirar/pensar hacia adelante, nadar contra la corriente o usar una bombilla que sugiere mentes iluminadas.

Entonces, ¿qué hay de “nuevo” en lo que estamos haciendo o podemos hacer en educación? ¿Qué constituye “nuevo”? y ¿qué sentido tiene innovar? ¿Quiénes participan y cómo participan? No quiero decir que no debemos innovar, ¡deberíamos! Mi preocupación es centrar nuestro pensamiento en *qué, por qué y quién*.

Primero, el “qué”. Hay muchas innovaciones que se introducen en la educación, bastantes provienen de las tecnologías. Solemos ver algunas de las idas y venidas. “Ipad en cada salón de clase” es una de esas innovaciones, pero estamos escuchando que cada vez más escuelas las rechazan. Se pierden, se rompen y, a menudo, se utilizan para cosas con fines educativos cuestionables. El punto más importante, cualquiera que sea, es considerar el beneficio educativo de usarlos. ¿Son los programas educativos, de una manera significativa e intencionada? O bien, ¿la mayoría de las aplicaciones están destinadas a instruir a los niños sobre hechos discretos o procesos matemáticos? ¿Enseñan o refuerzan las habilidades enseñadas? ¿O están ocupados en el trabajo y/o son divertidos, pero con poco propósito educativo? A menudo nos dejamos llevar por las campanas y los silbidos de la tecnología sin considerar los beneficios educativos. Todo lo que insinúa es tener claro el beneficio.

Imagen 4. Innovación



Fuentes: La tercera imagen es de Markides, 2017 (las dos primeras fueron creadas por el autor para representar las muchas imágenes que utilizan este tipo de iconografías).

Esto sugiere con claridad el “por qué”: ¿para qué sirve la innovación? Con el creciente número de actores (formuladores de políticas, administradores, maestros, padres, niños, miembros de la comunidad, corporaciones, fundaciones, promotores, contratistas, consultores, figuras de los medios, además de organizaciones multilaterales y bilaterales y gobiernos) en un campo donde las ideas se comparten y desembolsan globalmente, se toman prestadas y se adaptan (o en ocasiones no se adaptan), es difícil seguir las agendas subyacentes con la promoción de ciertos tipos de innovaciones sobre otros. ¿Qué fuerzas promueven o fomentan una innovación en particular? ¿Qué es lo que no se discute? Vemos tendencias a lo largo del tiempo y, en retrospectiva, a veces nos preguntamos “¿en qué estábamos pensando”? Ya sea que estemos enfocados en la tecnología (y los beneficios o resultados previstos de su uso) o pedagogías (¿quién podría beneficiarse de diferentes enfoques pedagógicos y por qué?) O innovaciones en el plan de estudios, ¿qué vale la pena enseñar y por qué? Deberíamos considerar preguntas como: ¿Qué se aprende?, ¿qué vale la pena aprender?, ¿quién lo aprende? ¿Quién está excluido de ese aprendizaje? No me refiero sólo al aprendizaje en un sentido curricular formal, sino también al currículo oculto y a las creencias de valores que podrían cambiar las normas sociales que crean inequidades sociales.

Después de contar la historia de un niño de 10 años en Alemania hace 200 años —que resolvió un problema de matemáticas más rápido que sus compañeros de clase utilizando una estrategia innovadora de lógica en la que pensó—, Costas Markides (2017, último párrafo), profesor de negocios en Londres, nos advierte que no le pidamos a la gente que innove. Dice: “... la innovación no es un fin en sí mismo. En cambio, es un subproducto de otra cosa. Y esa otra cosa es el cuestionamiento activo que surge cuando ... las personas tratan de lograr una meta realmente amplia en la que efectivamente se han comprometido”. Su punto es que esperamos que las personas innoven como si innovar fuera el punto. Vemos esto en Estados Unidos con I pads para cada niño en algunas escuelas, pero muchas de esas escuelas ahora se los retiran. Tenemos que crear las condiciones para que las personas se motiven a innovar para alcanzar una meta. Para estudiantes, profesores, responsables políticos o académicos, debería ser un medio para otro fin.

Y, finalmente, el “quién”. ¿Quién participa en la planificación e implementación de la innovación? ¿Quién participó en la decisión de que se necesitaba una innovación? ¿Están involucrados los beneficiarios previstos o se les aplica la innovación? De manera similar a la discusión anterior sobre equidad e inclusión, debemos observar más de cerca las formas en que las personas en situaciones diferentes se involucran en las innovaciones.

Equidad, Inclusión e Innovación: hacia un futuro más dinámico y relevante

Si bien todavía tenemos trabajo por hacer, hay esperanza. Ha habido cambios en las narrativas sobre la equidad en la educación que pueden ayudar a articular un enfoque más

activo, pero complejo, para resolver las desigualdades educativas. En su análisis de una década de trabajo en políticas sobre equidad de género en la educación, Elaine Unterhalter y Amy North (2011, p. 1) registran que, a pesar de una variedad de problemas comprensibles en los procesos de conceptualización de agendas transformadoras, reconocen “un vocabulario conceptual más rico, una gama más amplia de actores y [una] orientación estratégica más clara que hace una década“. Esto sugiere que el aumento de la equidad (como parte de “un vocabulario conceptual más rico”), la inclusión (“una gama más amplia de actores”) y las innovaciones podrían tener mejores posibilidades de sostenibilidad (“orientación estratégica más clara”).

Ejemplos: Política de género a nivel mundial y en aldeas de Camboya

Pasaré ahora a poner sobre la mesa frutos de mis investigaciones con el fin de examinar cómo se implicaron, entendieron y actuaron sobre la equidad, la inclusión y la innovación. Los estudios que discutiré se relacionan con los discursos de políticas educativas y de género, tanto a escala mundial como local. Mi enfoque en los discursos nos permite llegar a significados subyacentes que son importantes para comprender creencias, acciones y agendas.

Esta investigación consta de dos partes: la primera se basa en porciones de un proyecto de análisis crítico del discurso a largo plazo de una política global relacionada con la educación de las niñas. La segunda se relaciona con el trabajo de campo en seis aldeas de Camboya, una investigación diseñada para “contar la historia” de la educación de las niñas que promueve allí una ONG internacional. Después de describir esta investigación, discutiré la equidad de género, la inclusión y la innovación como en el estudio de Camboya.

Política mundial de Educación de las niñas

El trabajo de análisis del discurso de política global se centra en 300-400 documentos de 14 organizaciones/entidades desde 1995; examinó cómo la educación de las niñas y el género se enmarcaba en el lenguaje de las políticas (Monkman, 2011; Monkman & Hoffman, 2013). Al principio, este discurso político se centró en justificar la inclusión de las niñas en la educación, reflejando la era en la que el género se convirtió en una de las principales prioridades políticas en la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Este discurso se centró en las barreras que enfrentan las niñas y las estrategias para superarlas, así como en convencer a los lectores de que es injusto que asistan a la escuela en un número mucho menor que los niños. *Este discurso de conciencia es un discurso de equidad.* La lógica expresada incluye tanto argumentos de la teoría del capital humano como de los derechos humanos, pero de diferentes organizaciones.

Durante la década de 2000, calidad, equidad y empoderamiento fueron términos que se utilizaron cada vez más. Al mismo tiempo, aumentaban los llamamientos a la rendición de cuentas (en general, no solo para la educación de las niñas) y medir el progreso era una prioridad cada vez mayor. La mayor parte de la medición del progreso se centró en las medidas de acceso y paridad: cuántas niñas estaban en la escuela, cuánto tiempo permanecieron en la escuela y otras más; lo esencial: cómo se comparan sus números con los de los niños. El número de niñas en la escuela aumentó a nivel mundial y se alcanzó la paridad en muchos lugares, pero todavía hay muchos niños que no asisten a la escuela, la mayoría niñas. *Estas estrategias de medición reflejan un discurso de igualdad: claramente los objetivos eran el mismo número de niñas y niños, y estrategias enfocadas en hacer que las niñas fueran a la escuela.*

Académicos y profesionales aumentaron la presión para ir más allá del acceso y la paridad para abordar la calidad de lo que se enseña y cómo se enseña (junto con otros temas). Los discursos de política comenzaron a incluir conversaciones sobre la calidad de la educación (en el plan de estudios, la pedagogía, la seguridad). Sin embargo, las metas e indicadores globales que evalúan el progreso educativo han continuado priorizando el acceso y la paridad (Monkman, 2018; Unterhalter, 2012, 2019). La calidad es más difícil de medir cuantitativamente que el acceso y la paridad. En esta misma época, en términos de política, vimos evidencia del término “igualdad” reemplazado por “equidad”, pero a menudo sin ningún cambio en lo que significaba. También vimos que “género” reemplazaba “sexo”, también sin un cambio en la definición. El lenguaje de la equidad continúa, pero a menudo se reduce al significado de acceso y paridad; en los hechos refrenda el discurso de igualdad.

Los argumentos sobre la educación de las niñas tratan de la inclusión. El término “inclusión” también se utilizó cada vez más en esta época para referirse a otros grupos con tasas de acceso (inscripción) más bajas: minorías religiosas, poblaciones rurales, minorías lingüísticas, grupos étnicos no convencionales y grupos nómadas. La inclusión normalmente significa acceso a la educación. Los argumentos a favor de la inclusión a menudo se basan en la equidad: *no es justo* excluir a unos grupos y privilegiar a otros. Sin embargo, cuando el objetivo es el acceso, el argumento de la equidad se disipa a favor del argumento de la igualdad, al igual que ocurre con los argumentos sobre la educación de las niñas. Si bien el lenguaje utilizado habla de incluir a todos los niños en una educación de calidad para que todos puedan mejorar sus oportunidades de vida, el encuadre discursivo, reflejado en cómo se evocan y comprenden los conceptos, revela un objetivo más superficial (y fácilmente medible): el del acceso.

Las innovaciones en esta época se enfocaron inicialmente en programas compensatorios: ofrecer estipendios, bolsas de arroz y otros incentivos para alentar a las familias a

enviar a sus hijas a la escuela (UNICEF, 2007). Las decisiones nacionales de abolir los pagos por inscripción de los usuarios también aumentaron las matrículas. En las épocas anteriores de la política de educación de las niñas, todas estas innovaciones se centraban en aumentar el acceso. A menudo, este sigue siendo el caso. Las innovaciones más recientes promovidas por ONG específicas incluyen “escuelas comunitarias”, “escuelas seguras” y “escuelas amigas de los niños”, todas las cuales tienen la intención de mejorar la calidad y la experiencia educativa. Finalmente, hay enfoques que son más incluyentes y participativos, que reconocen las complejidades de por qué se toman las decisiones para educar a unos niños sobre otros y cómo la gente piensa sobre los propósitos de la escolarización. Estos son menos evidentes en los discursos de políticas globales y más en proyectos y ONG particulares.

El lenguaje de la política global, por definición, está destinado a lograr el máximo compromiso con las agendas políticas. Como tal, los conceptos complejos se simplifican al igual que los medios usan fragmentos de sonido para transmitir puntos clave. Es posible que no esperemos más de los coloquios sobre políticas globales. Sin embargo, discursos como estos también influyen en la forma en que las personas piensan sobre los temas y definen tramas particulares que *no se ajustan* al marco discursivo (Ball, 2006; Gee, 2008; y otros). Si bien los discursos de equidad, inclusión e innovación a nivel global están limitados por estas dimensiones, vemos otra historia a nivel local.

Educación de las niñas en zonas remotas de Camboya

Pasamos ahora a centrarnos en un programa de educación para niñas de 10 años de duración dirigido por una ONG internacional en seis aldeas indígenas camboyanas remotas. Su trabajo está integrado en un enfoque más amplio, el de la educación multilingüe (MLE), que es anterior al programa de educación de las niñas. El argumento de MLE es que todos los niños deben comprender el idioma de instrucción si quieren progresar en la escuela. Su enfoque de MLE comenzó en la educación de la primera infancia, continuó hasta el tercer grado e incluyó la capacitación de maestros locales. La mayoría de los niños continuaron, en el cuarto grado, en las escuelas públicas en las que la lengua nacional era el único idioma de instrucción. Muchos de estos niños continuaron hasta la escuela secundaria, a pesar de que les implicó vivir en la capital provincial, *lejos* de la familia.

El supuesto original de la ONG sobre el aumento del nivel educativo de las niñas se centró en las relaciones tempranas y el embarazo prematuro que coincidían con la deserción escolar; los investigadores conjeturaron que las clases de *Life Skills* ayudarían. Este programa de diez años, sin embargo, tuvo el lujo de hacer una rigurosa evaluación de necesidades en los primeros años, en la que escucharon profundamente a los miembros de la comunidad; se dieron cuenta de que las habilidades para la vida no eran lo que la comunidad consideraba importante. La ONG y la comunidad, a través de la investigación

que hicieron en conjunto, se dieron cuenta de que las niñas tenían demasiadas tareas que hacer y por eso se quedaban en casa en lugar de asistir a la escuela. Los niños, en cambio, tenían más tiempo libre. Las comunidades decidieron redistribuir la responsabilidad de los quehaceres de manera más equitativa, lo que permitió a las niñas continuar en la escuela porque obtuvieron más tiempo libre del trabajo en el hogar.

No obstante, el discurso más profundo que funciona en estos pueblos, que hizo de esta una estrategia significativa, se relaciona con sus experiencias con la explotación económica y la degradación ambiental: estaban cada vez más preocupados por su sustentabilidad colectiva a medida que su agricultura de subsistencia estaba amenazada. Su razón fundamental para apoyar la redistribución de las tareas domésticas y el apoyo a las niñas en la escuela se expresó en una preocupación más amplia por la necesidad de que todos sus hijos tuvieran una educación más completa para tener más opciones laborales en el futuro, porque las comunidades dependían de ellos. Culturalmente, lo que podría haber apoyado este enfoque podría ser una orientación más comunitaria, debido en parte a su historia bajo el *Khmer Rouge*, y reflejada en sus entrevistas para usar el pronombre “nosotros” y nunca la primera o segunda persona (yo o él/ella). Si bien no soy una experta en culturas o idiomas camboyanos, este patrón de idioma fue claro en las 130 personas que entrevistamos. El punto aquí es que el encuadre discursivo de la educación de las niñas fue muy particular para su experiencia de vida, su historia y sus preferencias culturales de orientación colectiva, que no se ha reflejado en la política global.

Con respecto a la equidad, el empoderamiento, la inclusión y la innovación, ofrezco estos puntos tentativos:

Equidad — ¿Equidad para quién? Las perspectivas de los participantes se centraron en los intereses de la comunidad. En la superficie, la distribución de oportunidades laborales y educativas entre las personas al adoptar un enfoque más igualitario, para compartir de manera más equitativa las tareas y la educación. La equidad, sin embargo, fue evidente en sus formas de explicar el objetivo común: que todos deben hacer su parte para que su comunidad sobreviva. Era justo, justo para toda la comunidad, que todos hicieran su parte.

Inclusión — aquí la inclusión significaba más que acceso.

Los objetivos de muchas familias para sus hijos se centraban en desear que tuvieran una vida mejor, incluida una que les permitiera funcionar en la sociedad más allá de las aldeas. Convocaron a completar la escuela secundaria como una estrategia. Esto requería que las familias pagaran el alojamiento en la ciudad para la escuela secundaria (que comienza en el séptimo grado). Para algunos se habló de la

universidad; para aquellos jóvenes que querían una vida en el pueblo, sus opciones también fueron aceptadas por los padres.

La inclusión en la educación, una de las prioridades políticas de la ONG, comenzó con el enfoque en el idioma: la enseñanza en un idioma extranjero impide la inclusión. Los problemas de inclusión después del tercer grado no fueron un foco de nuestra investigación, pero puede suponerse que las niñas y los niños que también aprendieron lo suficiente de la lengua jemer, fueron incluidos en los procesos educativos en las escuelas estatales. A medida que avanzaban en el sistema, muchos terminaban la escuela secundaria y algunos continuaron hacia la universidad. Notamos claramente un patrón de comentarios positivos que describen su experiencia de aprendizaje en los grados superiores, lo que sugiere participación y éxito. Los jóvenes también hablaban claramente de sí mismos más como camboyanos, no solo se identificaban nada más con sus aldeas y grupos étnicos minoritarios. Los sentimientos de inclusión, al parecer, crearon una condición para expandir los límites de sus vidas.

Innovación — La “introducción de algo nuevo” o “una nueva idea [o] método” (Merriam-Webster, 2019-a), se determinó a través de los esfuerzos conjuntos de la ONG y las comunidades. Al igual que con todos los proyectos de desarrollo, ambos son actores clave, pero el equilibrio de poder varía. En este caso, debido en parte a la duración del financiamiento —diez años— permitió que los compromisos entre la ONG y la comunidad crecieran y se centraran en temas clave sin presiones de tiempo; por ejemplo, las comunidades adoptaron algunas de las ideas de la ONG como educación multilingüe, local. También sobre la formación docente, la educación de la primera infancia (ECE) y la participación de la comunidad en la elaboración de presupuestos para las escuelas comunitarias. Al mismo tiempo que agregaron sus propias perspectivas a sus agendas conjuntas; a saber, el enfoque en la división del trabajo relacionada con las tareas del hogar. La innovación, algo nuevo, puede verse más claro en el enfoque de las tareas domésticas (en lugar de las habilidades para la vida), pero la intersección de todas estas prioridades también fue nueva y, yo diría, una razón clave por la que este programa funcionó tan bien. No se trataba solo de tareas domésticas. También se trataba de convertirse en bilingües, capacitar a los agentes locales como maestros, brindarles a los niños pequeños una experiencia positiva de aprendizaje formal a partir de ECE y crear formas para que la gente de la aldea se involucre en la gran cantidad de decisiones que toman para ellos. ¿Podrían duplicarse y ampliarse estas innovaciones? ¿O la variedad y la naturaleza interseccional de estas innovaciones es particular de lugares y tiempos específicos?

Este proyecto situó a los aldeanos como participantes activos en la co-determinación de su propia agenda política y, como tal, permitió que estos tres conceptos fueran definidos por ellos de manera que se adaptaran a su entorno. La evaluación de estos objetivos, si se hiciera con instrumentos convencionales, probablemente habría pasado por alto la complejidad, riqueza y naturaleza orgánica de su progreso.

Problemas de procesos emergentes

En esta parte señalaré dos cuestiones que surgieron de esta investigación y que son importantes para un cambio sustentable y significativo: los procesos participativos y el cambio cultural.

Proceso participativo

La inclusión en la planificación y la implementación va más allá de las discusiones de inclusión en la mayoría de los programas educativos donde el aula es la unidad de análisis. Sin embargo, sin intervención (significativa) de los aldeanos en todos los niveles, es probable que los resultados tengan un alcance y/o tiempo limitado. Los enfoques de arriba hacia abajo o de una sola vez (como incentivos para enviar a las hijas a la escuela) pueden obtener un resultado rápido, pero es poco probable que dure. Y puede alienar fácilmente a aquellos a quienes pretende beneficiar, porque no están involucrados ni comprometidos con los procesos o agendas. Las iniciativas no son sustentables, a menos que las adopten los lugareños que estén enlazados e interesados en continuarlas. Y tener las capacidades para hacerlo.

Los enfoques participativos toman más tiempo que aplicar una innovación discreta a una comunidad de arriba hacia abajo. Y los resultados suelen ser más difíciles de medir. Pero, al hablar con aquellos cuyas vidas se ven afectadas por los procesos, es evidente que el valor de su propia participación sea posiblemente tan importante como las innovaciones en el currículo y la pedagogía. Cuantas más personas perciban un beneficio para sí mismas y sus comunidades, tal como las definen, es probable que estén más involucradas, y cuanto más involucradas estén, más tiempo permanecerán involucradas, haciéndolo suyo.

Conceptos relacionados —y también útiles que deben considerarse— son agencia y empoderamiento (Stromquist, 1995, 2015; Monkman, 2011 y los otros artículos en ese número especial de *Research in Comparative and International Education*; Maslak, 2008; y otros), ya que pueden ayudarnos a ver las condiciones para la participación y cómo los participantes experimentan esa participación e inclusión. Sin embargo, estos temas son demasiado para este capítulo.

Cambio de normas culturales y sociales

La sustentabilidad, el cambio a largo plazo y la realización de cambios estructurales son procesos, no resultados discretos (o fácilmente medibles). Estos procesos requieren cambios en las normas sociales y culturales, ya que son la base para el comportamiento y las creencias futuras. Cambiar las normas requiere tiempo y una masa crítica para hacer las cosas de manera diferente en función de sus creencias y compromisos cambiantes. Si bien algunas normas sociales y culturales pueden hacerse más concientes y “enseñarse”, no cambian a menos que las personas, una masa crítica, *elija* vivir de manera diferente. Las innovaciones educativas que pretenden este tipo de cambio social no pueden lograrse a través de iniciativas de corto plazo y talla única. Requieren involucrar las intersecciones complejas de creencias culturales, formas de ver el mundo, valores comunitarios y similares, además de historias y contextos políticos y económicos.

Cambiar la cultura cambia la sociedad, pero la cultura no se enseña fácilmente; se aprende viviendo (Véase el trabajo de George y Louise Spindler, 2000, entre muchos otros). Los cambios en la cultura suelen estar controlados por personas ajenas (incluidos los responsables de la formulación de políticas) o por innovaciones. El cambio cultural lo hacen personas que viven de manera diferente porque tiene sentido para ellos (consultar el trabajo de 1996 de Elsie Rockwell sobre cómo apropiarse de las políticas de manera que tengan sentido local y culturalmente).

Conclusión

La mayoría de estos puntos no son nuevos. Los dejo con más preguntas que respuestas concretas.

Nos hemos movido, en la política y la práctica educativas, a través de varias épocas, incluida una era pasada que se centró en procesos participativos orientados a un proceso de transformación, inspirados en Freire (1970/2000) y otros. Más recientemente, hemos experimentado una era mucho más descendente con más evaluación y responsabilidad (Stromquist y Monkman, 2014; Fischman et al., 2019) que, en muchos lugares, ha servido para alienar a las comunidades y a los estudiantes (incluso con la intención de empoderarlos o beneficiarlos), inculcando en sus mentes dudas sobre la utilidad de las nuevas políticas e innovaciones, o hasta de la escolarización en general. Si bien es poco probable que resolvamos estos problemas de manera inmediata o fácil, podemos repensar las preguntas básicas en lo que respecta a nuestras iniciativas y agendas educativas, que incluyen:

- ¿Cuáles son las implicaciones de equidad?

I. ¿A qué intereses sirve?

- II. ¿Quiénes se ven favorecidos o desfavorecidos por los procesos de implementación? ¿Corto y largo plazo?
 - III. A pesar de la terminología utilizada, ¿cómo se integran los conceptos de igualdad y equidad en las formas en que se conceptualizan e implementan las innovaciones?
- ¿Cómo se ve realmente la “inclusión”?
 - I. ¿Quién tiene un lugar en la mesa para establecer metas y agendas?
 - II. ¿Quién tiene un lugar en la mesa para planificar estrategias y procesos?
 - III. ¿Cómo influyen las innovaciones en quiénes están realmente incluidos y en qué términos?
 - IV. ¿Cómo se incluye a las personas? ¿Cómo quedan excluidos? ¿Qué procesos sociales, ideologías y creencias influyen en la inclusión y la exclusión?
 - V. ¿Se sienten incluidos los que van a ser incluidos?
 - ¿Cuáles son las implicaciones de innovar y de innovaciones particulares?
 - I. ¿Es la innovación por el bien de la innovación o para otros fines?
 - II. ¿Cuáles son las implicaciones de sustentabilidad?
 - III. ¿Quién está implicado?, ¿proceso participativo?, ¿están empoderados?

Estos procesos de planificación, formulación de políticas, innovación e implementación son complejos —los procesos deben ser desordenados— ya que es allí donde se contemplan y se involucran las preguntas más profundas. Cuando hacemos este tipo de interrogaciones, se vuelve mucho más difícil evaluar el progreso y el éxito, particularmente con los enfoques convencionales. La educación no es como el cuidado de la salud, no podemos dar una pastilla y la enfermedad desaparece, eso sería mucho más fácil de evaluar: ¿qué tratamiento se dio?, ¿está resuelto el problema? Cuando desempaquetamos ideas como la inclusión y la equidad, encontramos un conjunto de objetivos mucho más complejo de evaluar, diseños que son móviles y transitorios. No existen soluciones mágicas para problemas sociales complejos, incluida la educación.

En el trabajo que hacemos, los invito a considerar este desorden. Si bien puede ser más reconfortante conceptualizar los problemas educativos como cuestiones definibles con soluciones sencillas, los invito a considerar las consecuencias, especialmente para aquellos que esperamos se beneficien de las innovaciones. Las soluciones aparentemente simples a menudo no alcanzan sus objetivos y/o no se consideran significativas para aquellos a

quienes se pretende beneficiar. Cuando reducimos los problemas educativos a problemas simplistas, perdemos las complejidades que son los procesos educativos significativos. Saltar al desorden, conceptualmente puede enriquecer nuestro trabajo a medida que avanzamos, al hacer un cambio significativo a través de estrategias innovadoras y creativas que involucran a una amplia variedad de actores, todos los cuales son necesarios para los procesos.

Bibliografía

- Acedo, C. (2011). *Preparing Teachers for Inclusive Education*. Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 41(3), 301-302.
- Baily, S. y Holmarsdottir, H. (2015). *The Quality of Equity? Reframing Gender, Development and Education in the Post-2020 Landscape*. Gender and Education, 27 (7), 828-845.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Daniels, D. y Mwingira. M. P. (2013). *¿Is Access Inclusion? Exploring Understandings of Girls' Inclusion in a Tanzanian Secondary School*. Southern African Review of Education, 19 (1), 82-97.
- Daniels, Doria. (2015). Capítulo 8. *Allowing Girls into our Schools Does not Mean That We Have to Include Them*. En Suzanne Majhanovich y Régis Malet (eds.), *Building Democracy through Education on Diversity* (pp. 159-170). Sense Publishers.
- DeJaeghere, J. y Lee, S. K. (2011). *What Matters for Marginalized Girls and Boys in Bangladesh: A Capabilities Approach for Understanding Educational Well-being and Empowerment*. Research in Comparative and International Education, 6 (1), 27-42. <https://journals.sagepub.com/home/rci>. Special issue: <https://journals.sagepub.com/toc/rcia/6/1>
- DeJaeghere, J., Parkes, J. y Unterhalter, E. (2013). *Gender Justice and Education: Linking Theory, Policy and Practice*. International Journal of Educational Development, 33 (6), 539-545.
- Fischman, G., Marcetti Topper, A., Silova, I., Goebel, J. y Holloway, J. (2019). *Examining the Influence of Large Scale Educational Assessments on National School Reform Policies*. Journal of Education Policy, 34 (4), 470-499. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2018.1460493>

- Florian, L. (Ed.). (2007). *The SAGE Handbook of Special Education*. Sage Publishers.
- Fraser, N. y Naples, N. A. (2004). *To Interpret the World and to Change It: An Interview with Nancy Fraser*. SIGNS, 29 (4), 1103-1124.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political Philosophical Exchange*. Verso.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Routledge.
- Freire, P. (2000/1970). *Pedagogy of the oppressed*, 30th Anniversary Edition. Continuum.
- Froehle, C. (14 de abril de 2016).). *The Evolution of an Accidental Meme*. Medium.com <https://medium.com/@CRA1G/the-evolution-of-an-accidental-meme-ddc4e139e0e4#tm1cbg2vn>
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 3ra ed. Routledge.
- Interaction Institute for Social Change [IISC]. (13 de enero de 2016) *Illustrating Equality vs. Equity*. Artista: Angus Macguire. <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>. Ver también: <http://madewithangus.com/portfolio/equality-vs-equity/>
- Kuttner, P. (1 de noviembre de 2016). *The Problem with that Equity vs. Equality Graphic You're Using*. Cultural Organizing website. <http://culturalorganizing.org/the-problem-with-that-equity-vs-equality-graphic/>
- Liu, A. (2011). *Unraveling the Myth of Meritocracy within the Context of US Higher Education*. Higher Education, 62 (4), 383-397.
- LSU Twitter. (16 de junio de 2016). Office of Diversity on Twitter: "A great visual representation of equality, equity, liberation, and inclusion" #LSUdiversity <https://twitter.com/lsudiversity/status/875819871648571393?lang=en>
- Macguire, A. (s/f). *Equality vs. Equality* (diagrama). <http://madewithangus.com/portfolio/equality-vs-equity/>
- Markides, C. (18 de mayo de 2017) *Stop Asking People to Innovate*. Irish Management Institute website. <https://www.imi.ie/stop-asking-people-innovate>
- Maslak, Mary Ann (ed.). (2008). *The Structure and Agency of Women's Education*. SUNY Press.
- Merriam-Webster. (2019-a). *Innovation*. Merriam-Webster Dictionary online. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation>.

- Merriam-Webster. (2019-b). *Innovte*. Merriam-Webster Dictionary online. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovate>
- Monkman, K. (2011). Framing Gender, *Education and Empowerment*. *Research in Comparative & International Education*, 6 (1), 1-13.
- Monkman, K. (2018). *Educating Girls: Complexities of Informing Meaningful Social Change*. *Studies in Social Justice*, 12 (2), 195-214.
- Monkman, K. y Hoffman, L. (2013). *Girls' Education: The Power of Policy Discourse*. *Theory & Research in Education*, 11 (1), 63-84.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- OECD. (2018). *Equity in the Education Sustainable Development Goal*. *Education at A Glance 2018: OECD Indicators*. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-6-en> or <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-6-en.pdf?expires=1570550174&id=id&accname=guest&checksum=6C77FDFDCCCF686736748F714C4C56DE>.
- Open Working Group of the UN *General Assembly*. [coordinated by ASER Pakistan, Center for Universal Education at Brookings, Jangandoo, Save the Children, Uganda NGO National Forum, Uwezo, Women Educational Researchers of Kenya and Women Thrive Worldwide] (s/f). Brief, Sustainable Development Goal on Equitable Learning. 1111+3319+Sustainable Development Goal on Equitable Learning.pdf
- Rockwell, E. (1996). *Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico*. En Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley y Dorothy C. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person*. SUNY Press.
- Sayed, Y. y Soudien C. (2005). *Decentralisation and the Construction of Inclusion Education Policy in South Africa*. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 35 (2), 115-125.
- Sen, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. Knopf.
- Spindler, G. y Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000: A Spindler Anthropology*. Routledge.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. SUNY Press.
- Stromquist, N. P. (1995). *The Theoretical and Practical Bases for Empowerment*. En Carolyn Medel-Añonuevo (ed.), *Women, Education, and Empowerment: Pathways towards Autonomy* (pp. 13-22). UIE Studies 5. Informe del Seminario Internacional realizado en la UIE, Hamburgo, 27 de enero - 2 de febrero 1993. Hamburgo: UNESCO Instituto para la Educación

- Stromquist, N. P. (2015). *Women's Empowerment Education: Linking Knowledge to Transformative Action*. *European Journal of Education*, 50 (3) pp. 307-324. DOI: 10.1111/ejed.12137
- Stromquist, N. P. y Monkman, K. (eds.). (2014). *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures, Revisited* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender Equality in Education: Definitions and Measurements. *International Journal of Educational Development*, 25 (4), 395-407.
- Unterhalter, E. (2009). *What is Equity in Education: Reflections from the Capability Approach*. *Studies in Philosophy & Education*, 28 (5), 415-424.
- Unterhalter, E. (2012). *Mutable Meanings: Gender Equality in Education and International Rights Frameworks*. *Equal Rights Review*, 8, 67-84.
- Unterhalter, E. (2019). *The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4*. *Global Policy*, 10, 39-51.
- Unterhalter, E. y Amy N. (2011). *Girl's Schooling, Gender Equity, and the Global Education and Development Agenda: Conceptual Disconnections, Political Struggles, and the Difficulties of Practice*. *Feminist Formations*, 23 (3), 1-22.
- Vaillant, D. (2011). *Preparing Teachers for Inclusion in Latin America*. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 41 (3), 385-398.
- UNICEF/Miske Witt y Associates (Karen Monkman, Yelena Yershova Hydrie y Shirley Miske). 2007 (November). *Transition to Post-Primary Education with a Special Focus on Girls: Medium-Term Strategies for Developing Post-Primary Education in Eastern and Southern Africa*. UNICEF Eastern and Southern Africa Region Office, Education Section.

Construcción de conceptos como estrategia de Innovación para el desarrollo de competencias investigativas

Carolina Tapia Cortes¹

Sergio Augusto Cardona Torres²

Introducción

El desarrollo de competencias investigativas asociadas con reflexión, análisis, síntesis, interpretación, pensamiento crítico, argumentación, disertación, relación de conceptos, indagación, creatividad, evaluación y metacognición, entre otras, es un tema que se ha convertido en un referente de estudio para las universidades, debido al impacto que pueden tener en la formación de los estudiantes y en la generación de conocimiento. Esto se evidencia, en el gran número de estrategias pedagógicas, actividades, métodos, talleres extracurriculares y experiencias que se desarrollan en los diferentes niveles educativos, principalmente en educación superior, con el objetivo de nivelar a los estudiantes en estas competencias.

En los últimos años diversos estudios (Avendaño, 2017; Cobos, Peñaherrera, & Ortiz, 2016; Durand Rill & Pérez Díaz, 2016; Franco Mariscal, 2015; Ortega, Passailaigue, Febles, & Estrada, 2017) semantic and content validation by experts from three Latin American universities, finishing with a factorial and reliability validation. The instrument was applied to 150 students (75,3% men and 24,7% women han demostrado las deficiencias que presentan los estudiantes en estas competencias. Lo anterior debido a causas que van desde la forma de enseñanza de los profesores hasta las pocas herramientas que se tienen para desarrollar estas competencias.

¹ Doctora en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Universidad Anáhuac Puebla. México. CE: carolina.tapiaco@anahuac.mx

² Doctor en Ingeniería. Universidad Pontificia Bolivariana. (UPB). Universidad del Quindío. Colombia, CE: sergio_cardona@uniquindio.edu.co

En este marco, la presente investigación analiza la percepción de los estudiantes respecto a la estrategia construcción de conceptos (ECC), a partir de su implementación en estudiantes de posgrado del área de humanidades de dos universidades privadas en México. De este modo, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿En qué grado perciben haber adquirido competencias investigativas a través de la implementación de la estrategia ECC? ¿En qué grado perciben haber adquirido competencias asociadas con la apropiación de un concepto a través de la implementación de la estrategia ECC?

De lo anterior, el presente documento se divide en 5 secciones, en la primera se presenta la problemática del estudio asociada con los obstáculos que se presentan para desarrollar competencias investigativas, en relación con profesores, estudiantes e instituciones. En la segunda, se presenta un acercamiento a la estrategia construcción de conceptos. La tercera está dedicada al tipo de método, el cual se realizó a través de la aplicación de un cuestionario en línea. El análisis fue de tipo descriptivo, correlacional e inferencial por medio del software SPSS versión 21, considerando dos categorías de análisis: competencias asociadas a la apropiación del concepto y desarrollo de competencias investigativas. En la cuarta sección, los resultados muestran que la aplicación de la estrategia facilita la adquisición de competencias investigativas relacionadas con indagación, la disertación, análisis, síntesis y pensamiento crítico y reflexivo. Del mismo modo, se evidencia que la estrategia es una vía para la apropiación y construcción de conocimiento en relación a un tema. Finalmente, en la quinta sección se presenta el apartado de conclusiones que permite evidenciar la necesidad de seguir generando estrategias de innovación para el desarrollo de competencias investigativas. Asimismo, reveló la pertinencia de repensar las diversas estrategias que el estudiante utiliza para desarrollar estas competencias.

Desarrollo

Obstáculos en el desarrollo de competencias investigativas

El desarrollo de competencias investigativas cada día se hace más evidente en las diversas áreas de conocimiento de la universidad. De igual forma, estas competencias se han convertido en una necesidad de primer orden en la formación de los estudiantes. En este sentido, han surgido numerosos y variados estudios que argumentan en relación con los desafíos que se presentan en las universidades para el desarrollo de competencias investigativas. Dichas investigaciones señalan tres desafíos relacionados con deficiencias que presentan profesores, estudiantes e instituciones.

Respecto a las deficiencias asociadas con los profesores, (Avendaño, 2017) lo cual requiere de estrategias pedagógicas intencionadas que desarrollen en los estudiantes competencias investigativas que les permitan entender y buscar soluciones a las

problemáticas que se presentan. Estudios recientes sobre la enseñanza de la investigación en programas de pregrado coinciden en que el aprendizaje por descubrimiento y el basado en la solución de problemas propician una actitud positiva hacia la investigación. También señalan que el desarrollo de competencias investigativas se alcanza de mejor forma a través de un modelo constructivista de educación, donde el alumno es sujeto activo de su aprendizaje y donde prevalece el aprender haciendo. A partir de esa fundamentación teórica, este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa exploratoria, cuyo objetivo fue perfilar las competencias investigativas en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un comunicador ha de dominar para el ejercicio académico y profesional. Los resultados provienen de las percepciones y vivencias de profesores de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rafael Landívar (URL) afirma que los profesores que imparte cursos de investigación presentan dificultades en relación con precisar qué enseñar y cómo hacerlo. En relación con la formación en investigación de los profesores, los estudios afirman que los esfuerzos realizados para formar a los profesores en investigación presentan resultados insuficientes (Fernandes, 2014; Muñoz, Díaz, & Fierro, 2018; B. Sánchez, Fonseca, Torres, & Rodríguez, 2015; Tovar, 2018). En este sentido, (Mas-Torelló, 2016) afirma que es necesario establecer una trayectoria de desarrollo profesional para los profesores, con el objetivo de desarrollar competencias en investigación.

Respecto a la perspectiva que tienen los profesores en relación con la investigación, en el estudio de (González, 2017) se confirma que los profesores no hacen investigación debido a su ineficiente preparación. Asimismo, se evidencia que los profesores asocian la investigación únicamente con el trabajo de grado (Aldana De Becerra, 2012).

Adicionalmente a la problemática de los profesores, se tiene otra línea de investigación orientada a las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación. Los estudios demuestran que los estudiantes presentan dos problemas: a) dificultad para llevar a la práctica la investigación y b) la falta de interés para hacer investigación (Tiwari, Raj & Bansal, 2017). En esta misma dirección, (Hosein & Rao, 2017) refieren que el enfoque pedagógico de la enseñanza en investigación sigue dirigida al profesor.

En el tema de deficiencias asociadas con las instituciones, (Nkhangweleni, 2014) reconoce la falta de motivación y orientación por parte de las instituciones para la participación de profesores en actividades de investigación, ya que muchos profesores no participan en ninguna investigación o se dedican hacer investigación que no tiene un aporte significativo, lo anterior se traduce muchas veces en el valor que le asignan los profesores a la investigación.

En el tema de deficiencias asociadas con las instituciones, (Nkhangweleni, 2014) reconoce la falta de motivación y orientación por parte de las instituciones para la participación de profesores en actividades de investigación, ya que muchos profesores no participan en ninguna investigación o se dedican hacer investigación que no tiene un aporte significativo, lo anterior se traduce muchas veces en el valor que le asignan los profesores a la investigación.

Desde la dimensión de las deficiencias asociadas con estudiantes, diversos estudios (Ismuratova, Slambeckova, Kazhimova, Alimbekova, & Karimova, 2018; Rodríguez, Pérez, Núñez, Baños, & Carrió, 2019; Rubio, Torrado, Quirós, & Valls, 2018; Travis, 2017), demuestran que los estudiantes presentan dificultades en cuatro dimensiones:

1. Dimensión-habilidades del pensamiento o capacidades mentales. Son los procesos que permiten establecer los cimientos sobre los cuales se organiza y se construye el conocimiento para aplicarlo en la resolución de problemas. Se agrupan en dos niveles: a) procesos básicos (comparación, clasificación y observación), b) procesos integradores (análisis, síntesis y evaluación) (Velásquez, Remolina, & Calle, 2013).
2. Dimensión-alfabetización en escritura académica. Esta competencia refiere el conjunto de estrategias y elementos necesarios para realizar discusión, análisis y producción de géneros especializados (Sánchez, 2016)
3. Dimensión-alfabetización informacional. Competencia que se asocia con la búsqueda, recuperación, manipulación de la información por medio de software y aplicaciones (Pozo, 2017).
4. Dimensión-metodología de la investigación. Refieren competencias que buscan generar conocimiento sobre un fenómeno u objeto de estudio, a partir de identificar, formular, problematizar, planificar, experimentar, ejecutar y analizar e interpretar resultados (Tapia, Cardona, & Vázquez, 2018)

Dichas problemáticas en el desarrollo de competencias investigativas se asocian principalmente con estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan una apropiación significativa de estas competencias. A este respecto, (Macías, 2013) señala la necesidad de utilizar estrategias didácticas que involucren al estudiante en el trabajo investigativo. En este mismo orden de ideas (Camacho, 2008) afirma que a través de la utilización de estrategias innovadoras se logra superar el dogma que afirma que solo es científico las situaciones o hechos que se pueden medir y cuantificar debido a que se visibiliza el trabajo que realizan aquellos que realizan investigación, a través de reflexiones en conjunto de las propias prácticas.

Por su parte (Valenzuela, 2008), afirma la necesidad de desarrollar herramientas apropiadas para habilitar competencias investigativas asociadas con el pensamiento creativo, crítico y metacognitivo, a partir de realizar diversas operaciones con el conocimiento adquirido y de poner estas competencias en práctica dentro del salón de clase, integrándolas en la área de formación y en la forma de aprenderla.

Del mismo modo (Lara, 2016), señala en relación con el desarrollo de competencias investigativas asociadas a la integración del conocimiento, que una enseñanza práctica permite desarrollar en el estudiante habilidades como examinar, expandir y reformar sus ideas con las nuevas nociones que adquiere en el cualquier escenario de aprendizaje (aula, laboratorio o experiencia diaria). Asimismo, reconoce que un proceso de razonamiento que sirve a lo largo de la vida, es aquel que permite al estudiante construir conocimiento a partir de sus propias perspectivas.

Lo anterior expuesto sugiere la necesidad de desarrollar métodos o estrategias para favorecer el desarrollo de competencias investigativas, desde una perspectiva de innovación, teniendo en la integración de estrategias de innovación, desarrolladas bajo la construcción de conocimiento, tendrán como resultado aprendizajes significativos y lo largo de la vida.

Un acercamiento a la estrategia construcción de conceptos (ECC)

La estrategia construcción de cuadro de conceptos (ECC) refiere un enfoque constructivista, en donde el estudiante construye su propio conocimiento, a partir de diversos procesos cognitivos (reflexión, análisis, síntesis, interpretación, pensamiento crítico, argumentación, disertación, relación de conceptos, indagación, creatividad, evaluación y metacognición). En este sentido (Lara, 2016), señala que para lograr la integración de conocimiento es importante utilizar los principios pedagógicos pragmáticos (PPP), los cuales se resumen en: a) visibilizar el conocimiento, b) visibilizar el pensamiento, c) promueve el aprendizaje entre todos los estudiantes, d) ayuda a lograr aprendizajes continuos. En este mismo orden de ideas (Chiu & Linn, 2011), señalan que la integración de conocimiento, permite un mejor aprendizaje a través de poner en práctica habilidades como clasificar, evaluar, distinguir y comparar, con el objetivo de clarificar ideas y experiencias.

La ECC se compone nueve pasos (ver figura 1); la primera se denomina delimitar, la segunda indagar, la tercera deconstruir, la cuarta análisis, la quinta definir, la sexta delimitar, la séptima clasificar, la octava plantear y describir, y la novena evaluar. Se describen en la figura 1.

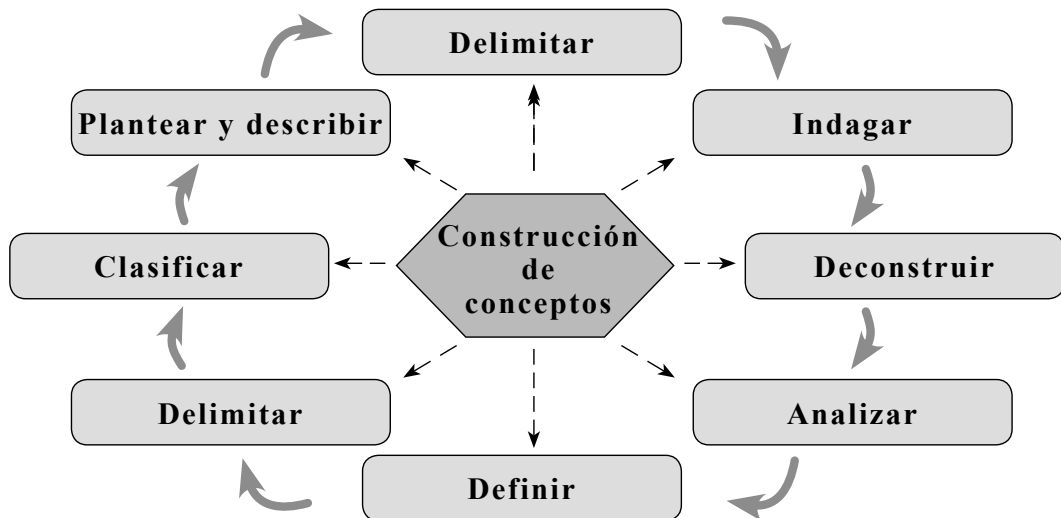
1. *Delimitar el concepto*. Focalizar el concepto a construir.

2. *Indagar conceptos.* El segundo paso una vez focalizado el concepto, consiste en una revisión de la literatura acerca del concepto a construir. Considerando dos puntos importantes: a) el uso de base de datos como Scopus y Web of Science y b) la integración de literatura de diversas fechas. Se solicita al estudiante que realice una investigación y describa los diversos conceptos identificados. Una estrategia que se utiliza en este paso es la construcción de una matriz de doble entrada con de los datos del concepto (fecha y autor) y la definición del concepto.
3. *Deconstruir los conceptos.* Descomponer o deshacer cada uno de los diferentes conceptos con el objetivo de distinguir palabras relevantes e irrelevantes. Para ello, el estudiante debe reconocer los criterios para denominar una palabra relevante e irrelevante. De igual forma se espera que pueda diferenciar, clasificar, relacionar las diversas palabras del concepto.
4. *Análisis de conceptos.* Examen minucioso y descomposición de cada concepto en sus partes con el objetivo de reconocer características, elementos, fundamentos, principios y bases de cada concepto, así como sus relaciones. Para ello el estudiante, en primer momento identifica los elementos del concepto a construir, posteriormente plantea los criterios de descomposición de los conceptos y finalmente distingue, separa y relaciona los elementos encontrados en el concepto.
5. *Definir categorías.* En esta etapa, ya que se realizó el análisis de conceptos, el siguiente paso es convertir los elementos en categorías, a partir de la identificación y agrupación de los elementos con base en unidades temáticas, es decir se agrupan elementos identificados con base en un tema en específico y posteriormente se define y describe cada una de las categorías identificadas.
6. *Delimitar categorías.* Con base en la definición de categorías, el estudiante compara, asocia y distingue las categorías relevantes del concepto. Asimismo, la comparación le permite al estudiante la contrastación de categorías considerando los diferentes planteamientos y enfoques del concepto.
7. *Clasificación de categorías.* La clasificación permite agrupar las categorías, con base en las características, elementos, fundamentos, principios y bases de cada concepto, a partir de las semejanzas y diferencias encontradas. En este sentido, a partir del listado de categorías generado en el paso anterior, se identifican las categorías esenciales, aquellas que son recurrentes en los conceptos. Finalmente, en esta etapa el alumno realiza un proceso de síntesis de categorías en la cual se requiere que asuma una postura reflexiva y crítica.

8. *Plantear y describir concepto.* La principal parte de esta etapa consiste en el planteamiento y descripción del concepto, a partir de la integración de las categorías identificadas. Es decir, el estudiante plantea el concepto a través de organizar las categorías que se generaron en la etapa anterior. Para el planteamiento del concepto es importante considerar los siguientes puntos: a) definir el objetivo de la descripción del concepto con base en el contexto en donde será utilizado, b) la descripción debe ser a partir de las categorías generales a las particulares, c) considerar las relaciones que se establecen entre las categorías, d) generar la descripción de manera clara y precisa y clara el concepto, e) se pueden generar más de tres descripciones de conceptos con el objetivo de una validación posterior con los pares de estudiantes y profesor.

9. *Evaluar concepto.* La evaluación del concepto es la última etapa de la estrategia. Esta permite al estudiante: i) asimilar las categorías esenciales, ii) articular e identificar su propia perspectiva en relación al concepto, iii) examinar la congruencia y coherencia entre las categorías utilizadas en la descripción del concepto, y iv) evaluar la reconstrucción del concepto en relación con los conceptos analizados.

Figura 1. Pasos para desarrollar la estrategia ECC



Fuente: elaboración propia.

Método

La presente investigación se realizó a partir del enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, correlacional e inferencial, a través del diseño y aplicación de un cuestionario. Se realizó un muestreo censal de los estudiantes que participaron en el curso métodos de investigación, durante el semestre agosto-diciembre 2018. La muestra objeto de estudio estuvo compuesta por 25 estudiantes de posgrado del área de humanidades de dos universidades privadas en México. El análisis de los resultados se realizó con base en estadística no paramétrica a través del paquete estadístico SPSS v. 19.

Participantes

La muestra objeto de estudio estuvo conformada por 25 estudiantes, de los cuales 14 eran mujeres (56%) y 11 eran hombres (44%). La media de edad de los estudiantes se ubicó en los 35.3 años. Con respecto a su nivel máximo de estudios, se identificó que el 52% tiene formación de licenciatura y el 48% tiene formación de maestría. En la distribución de la muestra, se identificó que el 50 % de los estudiantes cursaron la asignatura métodos de investigación en el cuarto cuatrimestre, el 28,5% en el quinto cuatrimestre y el 21,5% en el tercer cuatrimestre.

Instrumento

Con base en el propósito de la investigación y la validación con expertos, se delimitaron dos categorías de análisis: apropiación del concepto y desarrollo de competencias investigativas. A partir de estas categorías de análisis se estructuró el instrumento basado en una escala tipo Likert para determinar la percepción de los estudiantes en lo relacionado a la estrategia construcción de cuadro de conceptos para la disertación en el proceso de investigación. El instrumento contiene 13 ítem, en donde la escala se estructura de la siguiente manera: (1) completamente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo y (4) completamente de acuerdo.

La descripción de cada ítem, con relación a la estrategia “construcción de conceptos” es la siguiente:

- p1: La estrategia construcción de conceptos lo motiva a buscar más conceptos en torno al tema.
- p2: La estrategia construcción de conceptos lo motiva en el proceso de su aprendizaje.
- p3: La estrategia construcción de conceptos favorece el aprendizaje significativo.

- p4: La estrategia construcción de conceptos favorece la apropiación de conocimiento en torno a un tema.
- p5: La estrategia construcción de conceptos permite la aplicación del concepto en la práctica en torno al tema.
- p6: La estrategia construcción de conceptos favorece la apropiación de la competencia de disertación.
- p7: La estrategia construcción de conceptos favorece la apropiación de la competencia de análisis.
- p8: La estrategia construcción de conceptos favorece la apropiación de la competencia de síntesis.
- p9: La estrategia construcción de conceptos favorece la apropiación de la competencia de argumentación.
- p10: La estrategia construcción de conceptos promueve la confianza para exponer su punto de vista.
- p11: La estrategia construcción de conceptos favorece el pensamiento crítico y reflexivo”.
- p12: La estrategia construcción de conceptos favorece la construcción del conocimiento por parte del estudiante.
- p13: La estrategia construcción de conceptos favorece la interacción estudiante-profesor.

La aplicación del instrumento se realizó a través de un formulario en Google Drive, herramienta personalizada para la elaboración de encuestas en línea. El cuestionario se aplicó en el período comprendido entre noviembre y diciembre 2018. El coeficiente alfa de Cronbach, permitió verificar la fiabilidad de los ítems del instrumento, los cuales generaron una discriminación positiva de 0.968, a partir de lo cual se tiene un alto grado de consistencia interna.

Como complemento al proceso de valuación del instrumento, se solicitó la valoración por parte de un grupo de profesores. Se aplicó el modelo matemático de (Lawshe, 1975), el cual se basa en la opinión de una muestra de expertos para determinar si el ítem es pertinente o no para medir el constructo objeto de estudio. Para 5 expertos el modelo de Lawshe establece un índice de validez de contenido de 0.82. Con base en el mínimo

de validez definido por el modelo de Lawshe y la media de evaluación cuantitativa, se estableció que no era necesario eliminar ningún ítem del instrumento.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan en tres momentos: a) análisis descriptivo, b) análisis correlacional y c) análisis inferencial.

Análisis descriptivo

Los resultados de la investigación tienen un alcance descriptivo, correlacional e inferencial. Inicialmente, en la tabla 1 se analizan aspectos relacionados con el constructo relacionado con la apropiación del concepto. Los números denotan el equivalente en la escala de Likert anteriormente definida.

Tabla 1. Resultados relacionados con apropiación de concepto

| Pregunta | (1) % | (2) % | (3) % | (4) % |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| p1 | 1 4,0% | 0 0% | 7 28% | 17 68% |
| p2 | 0 0,0% | 0 0,0% | 11 44% | 14 56% |
| p3 | 0 0,0% | 0 0,0% | 10 40% | 15 60% |
| p4 | 1 4,0% | 0 0,0% | 6 24% | 18 72% |
| p5 | 1 4,0% | 0 0,0% | 13 52% | 11 44% |
| P12 | 1 4,0% | 0 0,0% | 5 20% | 19 76% |
| P13 | 1 4,0% | 0 0,0% | 13 52% | 11 44% |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que un alto porcentaje de estudiantes consideran que la estrategia “construcción de conceptos lo motiva a buscar más conceptos en torno al tema. Más del 56% de los estudiantes consideran que la estrategia “construcción de conceptos lo motiva en el proceso de su aprendizaje, favorece el aprendizaje significativo y favorece la apropiación de conocimiento en torno a un tema. Se identifica que un 52% de los estudiantes considera que la estrategia “construcción de conceptos” permite la aplicación del concepto en la práctica en torno al tema. Un 76% considera que la estrategia favorece la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Finalmente, se identifica que más del 90% de los estudiantes considera que la estrategia “construcción de conceptos” favorece complemente la interacción estudiante-profesor.

Las siguientes preguntas corresponden a aspectos relacionados con el desarrollo de competencias investigativas.

Tabla 2. Resultados relacionados con desarrollo de competencias investigativas

| Pregunta | (1) % | (2) % | (3) % | (4) % |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| p6 | 1 4,0% | 0 0,0% | 10 40% | 14 56% |
| p7 | 1 4,0% | 0 0,0% | 13 52% | 11 44% |
| P8 | 1 4,0% | 0 0,0% | 13 52% | 11 44% |
| P9 | 1 4,0% | 0 0,0% | 9 36% | 15 60% |
| P10 | 1 4,0% | 0 0,0% | 12 48% | 12 48% |
| P11 | 1 4,0% | 0 0,0% | 9 36% | 15 60% |

Fuente: elaboración propia.

Con base la tabla 2, se identifica que un 56% responde estar totalmente de acuerdo que la estrategia “construcción de conceptos” favorece la apropiación de la competencia de

disertación. Un 96% considera que la estrategia “construcción de conceptos” favorece la apropiación de la competencia de análisis y favorece la apropiación de la competencia de síntesis. Se identifica que un 57,2% considera que la estrategia “construcción de conceptos” favorece la apropiación de la competencia de argumentación. Un 48% de los estudiantes considera que la estrategia “construcción de conceptos” promueve la confianza para exponer su punto de vista. Finalmente, un 60% considera que la estrategia “construcción de conceptos” favorece el pensamiento crítico y reflexivo”.

Análisis correlacional

Para complementar el análisis descriptivo se realiza un estudio correlacional con las variables que intervienen en la investigación. Para verificar la correlación entre las variables se determina el coeficiente de correlación y el p-valor. Se identificó que las variables: la estrategia “construcción de conceptos” lo motiva en el proceso de su aprendizaje y la estrategia “construcción de conceptos” favorece la interacción estudiante-profesor (no tiene correlación con las otras variables del estudio. En la tabla 3, se presentan algunas correlaciones significativas entre variables.

Tabla 3. Matriz de correlaciones

| | | P1 | P4 | P5 | P7 | P8 | P10 | P12 |
|------------|---------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| P1 | Pearson Correlation | 1 | ,949 ,000 | ,872 ,000 | ,822 ,000 | ,907 ,000 | 1,000 ,000 | ,907 ,000 |
| P4 | Pearson Correlation | ,949 ,000 | 1 | ,802 ,001 | ,845 ,000 | ,843 ,000 | ,949 ,000 | ,950 ,000 |
| P5 | Pearson Correlation | ,872 ,000 | ,802 ,001 | 1 | ,695 ,006 | ,740 ,002 | ,872 ,000 | ,740 ,002 |
| P7 | Pearson Correlación | ,822 ,000 | ,845 ,000 | ,695 ,006 | 1 | ,874 ,000 | ,822 ,000 | ,874 ,000 |
| P8 | Pearson Correlación | ,907 ,000 | ,843 ,000 | ,740 ,002 | ,874 ,000 | 1 | ,907 ,000 | ,894 ,000 |
| P10 | Pearson Correlación | 1,000 ,000 | ,949 ,000 | ,872 ,000 | ,822 ,000 | ,907 ,000 | 1 | ,907 ,000 |
| P12 | Pearson Correlación | ,907 ,000 | ,950 ,000 | ,740 ,002 | ,874 ,000 | ,894 ,000 | ,907 ,000 | 1 |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan algunas correlaciones significativas para el estudio.

- La estrategia “construcción de conceptos” lo motiva a buscar más conceptos en torno al tema, tiene correlación positiva alta con la estrategia “construcción de conceptos” favorece la apropiación de conocimiento en torno a un tema.
- La estrategia “construcción de conceptos” te permite la aplicación del concepto en la práctica en torno al tema tiene correlación positiva alta con la estrategia “construcción de conceptos” promueve la confianza para exponer su punto de vista.
- La estrategia “construcción de conceptos” favorece la apropiación de la competencia de disertación tiene correlación positiva muy alta con la estrategia “construcción de conceptos” favorece la apropiación de la competencia de análisis.

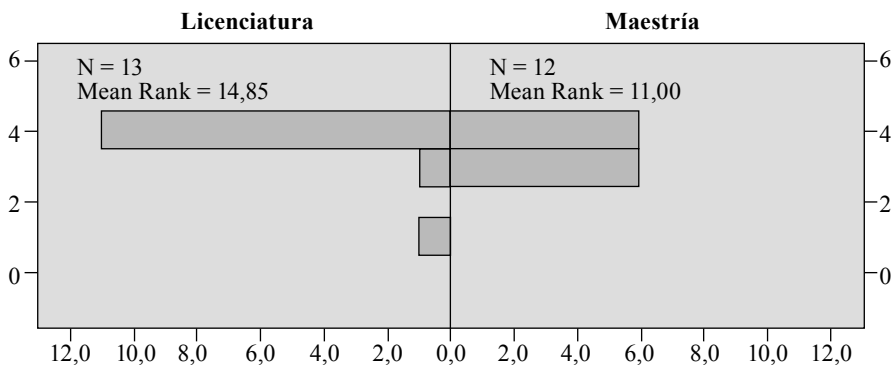
Con base en los resultados de las correlaciones identificadas, se evidencia que a excepción de las variables que no presentan correlación, en el resto de ellas, se evidencia correlación alta o muy alta.

Análisis inferencial

El análisis inferencial del presente estudio se orientó a identificar la posible relación entre los resultados de las preguntas del instrumento con las variables de categoría: nivel de formación y género. Se validó el supuesto de normalidad del conjunto de datos para las variables categóricas, y se identificó para ambas un p-valor < 0.05 , por tanto, se puede afirmar que la muestra no proviene de una distribución normal. Al no cumplir el supuesto estadístico para ambas variables, el análisis se fundamentó en la prueba no paramétrica la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, la cual no presupone el cumplimiento de supuestos estadísticos.

Inicialmente se aplicó la prueba para la variable nivel de formación (licenciatura y maestría), para identificar la posible diferencia estadística con relación a las preguntas del instrumento. Se identificó para la mayoría de los casos que no existe diferencia significativa (p-valor > 0.05), entre las personas con nivel de maestría y con nivel de licenciatura, con relación a los ítems del instrumento. Para la primera pregunta del instrumento, se evidencia un indicio de acuerdo al nivel de formación. El p-valor = 0,11, muestra que podría existir diferencia significativa de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En la figura 2, se evidencia que los estudiantes con nivel de licenciatura, consideran que la estrategia “construcción de conceptos lo motiva a buscar más conceptos en torno al tema, de una forma más adecuada con relación a los estudiantes con nivel de maestría.

Figura 2. Prueba U de Mann-Whitney con relación al nivel de estudio



Fuente: elaboración propia.

También se analizó la posible diferencia entre las preguntas del instrumento con la variable género. El resultado de la prueba de hipótesis para todos los casos, tiene un $p\text{-valor} > 0,05$, a partir de lo cual se acepta la hipótesis nula y se puede afirmar no que existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados de opinión entre hombres y mujeres, para todos los ítems del instrumento. Con base en los resultados se puede afirmar que la estrategia construcción de conceptos incide de forma favorable en el desarrollo de competencias investigativas y competencias asociadas con la apropiación de un concepto en los estudiantes, independiente del nivel de formación del estudiante y de su género.

Conclusiones

La búsqueda de estrategias para desarrollar competencias investigativas de estudiantes implica una innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los resultados demuestran que la estrategia construcción de conceptos facilita la adquisición de competencias investigativas relacionadas con indagación, la disertación, análisis, síntesis y pensamiento crítico y reflexivo. Del mismo modo, se evidencia que la estrategia es una vía para desarrollar competencias asociadas con la apropiación y construcción de conocimiento en relación a un concepto. Lo anterior se traduce en la necesidad de seguir generando estrategias de innovación para el desarrollar este tipo de competencias. Asimismo, se hace necesario repensar las diversas estrategias que el estudiante utiliza para desarrollar estas competencias.

La presente investigación es un aporte interesante a la comunidad de profesores y estudiantes, ya que propone una metodología que permite al estudiante la construcción de

su propio conocimiento a partir de la fundamentación y análisis de diversos conceptos, con el propósito de lograr la apropiación de este.

Finalmente, se concluye que la aplicación de la estrategia puede extenderse a otras disciplinas o áreas de conocimiento, quienes realizan trabajos de investigación para el análisis de conceptos específicos. De igual forma, los resultados de este estudio podrían ofrecer pautas para desarrollar estrategias más efectivas y fáciles que permitan desarrollar este tipo de competencias en los estudiantes.

Bibliografía

- Aldana De Becerra, G. M. (2012). *Formación investigativa: su pertinencia en Education on researching: Undergraduate Programs Its importance for La formation pour la recherche: sa pertinence à l' université*. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, (35), 367–379. Retrieved from <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366>
- Avendaño, N. (2017). *Las competencias investigativas en las ciencias de la comunicación: percepción de profesores universitarios*. Cultura de Guatemala, 1(1), 111–124. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=124791333&lang=es&site=ehost-live>
- Camacho, H. (2008). La Indagación: Una Estrategia Innovadora Para El Aprendizaje De Procesos De Investigación. *Laurus*, 14(26), 284–306.
- Chiu, J., & Linn, M. C. (2011). Knowledge Integration and Wise Engineering. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1026>
- Cobos, F., Peñaherrera, M., & Ortiz, A. M. (2016). *Validation of a questionnaire on research-based learning with engineering students*. Journal of Technology and Science Education, 6(3), 219–233. <https://doi.org/10.3926/jotse.227>
- Durand Rill, R., & Pérez Díaz, A. (2016). *Metodología para la formación de competencia investigativa en los estudiantes de la Universidad de Guantánamo*. EduSol, 16(55), 38–53.
- Fernandes, C. H. (2014). *Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad*. Estudios Pedagógicos, 40(2), 161–174. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300010>

- Franco Mariscal, J. A. (2015). *Competencias científicas en la enseñanza y el aprendizaje por investigación. Un estudio de caso sobre corrosión de metales en secundaria*. Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 33(33), 231–252. Retrieved from <http://ensciencias.uab.es/article/view/v33-n2-franco>
- González, Y. (2017). Revista Cubana Educación Superior. 2017. 2. 4-13, 4–14.
- Hosein, A., & Rao, N. (2017). Hosein. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 109–125. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221804>
- Ismuratova, S. I., Slambekova, T. S., Kazhimova, K. R., Alimbekova, A. A., & Karimova, R. E. (2018). *Model of forming future specialists' research competence*. Espacios, 39(35).
- Lara, A. (2016). *Desarrollo y aplicación de una estrategia didáctica para la integración del conocimiento a la enseñanza de la física en ingeniería*. Innovación Educativa, 16(71), 133–155.
- Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity*. Personnel Psychology, 28, 563–575.
- Macías, A. (2013). *Estrategia Didáctica Para Orientar La Elaboración Del Marco Teórico En Una Investigación Del Área De Las Ciencias Sociales*. Atenas, 3(23), 22–34.
- Mas-Torelló, Ò. (2016). *La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario*. Revista Complutense de Educacion, 27(1), 13–34. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.44706
- Muñoz, M. A., Díaz, K. I., & Fierro, E. R. (2018). *La formación en investigación educativa para profesores de informática. Una experiencia cubana* Training in educational research for teachers of informatics. A Cuban experience María.
- Nkhangweleni, P. (2014). *Challenges faced by higher education institutions in research skills development: A South African open and distance learning case study*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(4), 436–442. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n4p436>
- Ortega, C., Passailaigue, R., Febles, A., & Estrada, V. (2017). *El desarrollo de competencias científicas desde los programas de posgrado*. Revista Electronica de Veterinaria, 18(11). Retrieved from <https://www-scopus-com.ezproxy.cdigital.uv.mx:8443/record/display.uri?eid=2-s2.0-85040325855&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sid=2db3a765799905b19d382397e031ff27&sot=a&sdt=a&sl=110&s=%2528TITLE-ABS-KEY%2528competencias+OR+habilidades%2529+AND+TITLE-AB>

- Pozo, A. (2017). *La alfabetización informacional y la alfabetización informática: ¿iguales o diferentes?* Dominio de Las Ciencias, 3(3), 51–72.
- Rodríguez, G., Pérez, N., Núñez, G., Baños, J. E., & Carrió, M. (2019). *Developing creative and research skills through an open and interprofessional inquiry-based learning course*. BMC Medical Education, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1563-5>
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., & Valls, R. (2018). *Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de pedagogía de la universidad de barcelona para desarrollar su trabajo de fin de grado*. Revista Complutense de Educacion, 29(2), 335–354. <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Sánchez, A. (2016). *Alfabetización académica: Leer y escribir desde las disciplinas y la investigación*. Revista Lasallista de Investigación, 13(2), 200–209. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a18>
- Sánchez, B., Fonseca, J., Torres, J., & Rodríguez, J. (2015). *Necesidades de formación en investigación de profesores en ejercicio*. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, 8(1), 121–140. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2015.0001.05>
- Tapia, C., Cardona, S. A., & Vázquez, H. (2018). *Las competencias investigativas en posgrado: experiencia de un curso en línea* Research competences in postgraduate: experience of an online course. Revista Espacios, 39(53), 20.
- Tiwari, R., Raj, K. A., & Bansal, M. (2017). *Case Report Hashimoto's Encephalitis: Rare Manifestation of Hypothyroidism*, 8(November), 193–195. <https://doi.org/10.4103/ijabmr.IJABMR>
- Tovar, J. C. (2018). *Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización*. Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 22(1), 117–132.
- Travis, T. A. (2017). *From the Classroom to the Boardroom: The Impact of Information Literacy Instruction on Workplace Research Skills*. Education Libraries, 34(2), 19. <https://doi.org/10.26443/el.v34i2.308>
- Valenzuela, J. (2008). *Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo*. Revista Iberoamericana de Educación, 46(7), 4.
- Velásquez, B. M., Remolina, N., & Calle, M. G. (2013). *Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios*. Revista de Investigaciones UNAD, 12(2), 23. <https://doi.org/10.22490/25391887.1174>



Práctica educativa innovadora con tecnología digital integrada: la experiencia de la UnADM entre 2016 y 2018

Luz Paola Acosta Ramírez¹

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos en el Diplomado Práctica Educativa Innovadora con Tecnología Digital Integrada (DPEITDI) operado en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) en el área de Educación Continuada, entre el año 2016 y 2018, con la finalidad de establecer algunas líneas de acción que coadyuven en la formación docente al reflexionar sobre su práctica educativa y el uso de herramientas tecnológicas.

De forma específica se pretende: 1. Identificar las principales problemáticas a las que se enfrentaron los docentes. 2. Identificar las principales fortalezas que los participantes demostraron. 3. Explicar las variables que se presentaron, entre los docentes y la institución, para la obtención de dichos resultados en el DPEITDI, y 4. Sensibilizar a la comunidad científica y académica en torno al papel que posee la reflexión de la práctica educativa.

Esta experiencia formativa fue creada para los docentes en activo y que estaban interesados en mejorar su práctica educativa, a través de la reflexión permanente hacia su actividad profesional. La investigación es el resultado del análisis de las últimas tres emisiones, mismas que arrojaron datos para sugerir algunas líneas de acción que coadyuvarán en la mejora de la formación docente al tratar de proponer estrategias innovadoras en su aula con la integración de alguna herramienta tecnológica.

¹ Doctora en Pedagogía. Profesora titular en la licenciatura en Psicología y profesora titular de la maestría en Psicopedagogía de la Universidad Católica Lumen Gentium (UCLG). CE: zulacram@hotmail.com

La investigación tiene un corte cualitativo descriptivo, para ello se diseñaron los siguientes ejes de análisis:

- Actitudes presentadas a lo largo del Diplomado.
- Conocimientos previos.
- Capacidad para problematizar una necesidad educativa al interior de su aula (analizar sobre su práctica educativa).
- Capacidad para innovar en su práctica profesional.
- Capacidad para integrar una propuesta en un anteproyecto de intervención.
- Capacidad para integrar una herramienta tecnológica en su propuesta.

Las evidencias fueron obtenidas de los trabajos elaborados por los participantes, de las actividades de aprendizaje y actividades integradoras que forman parte de todos los nodos del diplomado, mismos que fueron evaluados bajo el enfoque de competencias con base en el diseño de rúbricas holísticas.

Como principales resultados se observa que los docentes no poseen consolidadas las competencias relacionadas con la redacción, el análisis y la investigación (por mencionar algunas), mismas que impactan de manera negativa en la problematización y construcción del problema educativo. Como consecuencia, no logran desarrollar una propuesta de intervención educativa sólida. Los factores asociados a estas constantes son: la carga laboral, la formación académica, el grado académico que poseían y hasta la actitud frente a la reflexión de su práctica.

Desarrollo

Marco teórico

Es bien sabido que, en el contexto de la Sociedad del Conocimiento (Acosta, 2011), éstos últimos caducan rápidamente y la forma en cómo se enseña y aprende se ve trastocada. Z. Bauman (Vásquez, 2008) diría que estamos ante una realidad líquida, poco estable que produce incertidumbre e inestabilidad. Obliga, inequívocamente, a todos los que formamos parte del escenario educativo a seguirnos formando y actualizando constantemente (Acosta, 2016).

Lo anterior lo vemos reflejado no sólo en los sistemas económicos, sino también en el escenario educativo y, por ende, en las políticas y modelos educativos que se van

instaurando en nuestro país. Es así que, desde el 2004, el modelo de competencias fue operado en nuestro país (inicialmente en la educación preescolar y finalizando con la educación básica hasta el 2011).

Como consecuencia de dichas transformaciones, la estructura que antes daba sustento a las prácticas educativas tuvieron también significativos cambios, tanto para los estudiantes como padres de familia y, evidentemente, la práctica docente.

La consolidación de la modalidad a distancia fue uno de los espacios a los que se dio mayor atención en nuestro país. Diversas instituciones de educación superior públicas y privadas observaron un nicho de posibilidades para dar atención a las poblaciones que, por diversas circunstancias no podían acceder a la educación superior. La UnADM, entonces, en la primera década del siglo XXI, abre sus puertas (en aquél entonces como Programa de Educación Superior Abierta y a distancia —ESAD—) para atender las solicitudes educativas de dicha población.

Actualmente, la UnADM tiene como misión formar a profesionales de alto nivel en las disciplinas que oferta acciones formativas en el nivel superior. Su objetivo es ampliar las oportunidades de educación superior en todo el país, a través de la modalidad a distancia (UnADM, 2019).

La formación docente, por su parte, también fue una de las metas que habría de cumplirse. Es así que en los primeros años de la UnADM se crea el área de Educación Continua para brindar atención a la sociedad en general y, obviamente, a la comunidad universitaria.

Diversos programas fueron los que se desarrollaron en dicha área a partir del 2013, mismos que se encargaron de fortalecer la práctica docente, tales como:

1. Guía básica para docentes UnADM.
2. Taller Diseño de Actividades para el Aprendizaje Autogestivo.
3. Curso de Inducción a la Docencia en Línea.
4. Curso de perfeccionamiento docente y
5. Diplomado Práctica Educativa Innovadora con Tecnología Digital integrada (DPEITDI).

La formación docente en nuestro país ha sido un tema relevante desde siglos atrás, sin embargo, es hasta el siglo XX que podemos observar propuestas contundentes hacia la

mejora de la práctica de dicho profesional (Santillán, s.f.). Tras diversos esfuerzos de agentes externos e internos encargados de dictar las políticas en México, es que la evaluación docente y, como resultado de ello, la actualización de los maestros y maestras, ha sido eje central de los proyectos nacionalistas desde inicios del S. XXI.

La actualización docente es fundamental ya que permite el desarrollo de competencias en sus alumnos. Es bien sabido, entonces, que los elementos del proceso educativo (docente-escuela-estudiante-contenido) fungen un papel primordial para el logro del perfil de egreso en cualquier sociedad, mismos que coadyuvan en la mejora del país (y no sólo en términos económicos, sino más aún, en términos de desarrollo humano y calidad de vida). Es por ello que en la actualidad es necesario crear espacios de formación académica que ayuden a reflexionar sobre la práctica educativa de los docentes en el nivel superior; por ende, de las competencias que debe ir construyendo y consolidando en el periodo de la sociedad del conocimiento (UnADM, 2018)

La práctica educativa, entendida como (UnADM, 2018): “Una actividad reflexiva en torno a las situaciones que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente y los alumnos”, se vuelve una actividad fundamental en el docente ya que en sus manos está, entre otros agentes, la identificación de las problemáticas que se dan al interior del aula y, como consecuencia, de las posibles intervenciones innovadoras con las que podría trabajar. En este caso, en la modalidad a distancia con la implementación de una herramienta tecnológica.

Planteamiento del problema

El marco conceptual que da sustento a esta acción formativa, la metodología que se llevó a cabo, así como los resultados y la importancia de este diplomado que se impartió en la UnADM expone la necesidad de continuar formando a la planta docente no sólo a nivel superior, sino en todos sus niveles educativos. En suma, es una evidencia más de la necesidad de desarrollar espacios para la mejora continua de los docentes con la finalidad de mejorar la educación de nuestro país y, como consecuencia, de la calidad de vida de la sociedad en general.

El Diplomado Práctica Educativa Innovadora con Tecnología Digital Integrada (DPEITDI) fue el programa que, hasta el 2018, llevaba más tiempo en operación en la UnADM. Las necesidades que generaron su creación fue por la preocupación, de parte de la Dra. Alma Herrera y la Mtra. María Concepción Montero², por dotar a los docentes de

² Agradezco el apoyo que la Mtra. Concepción Montero (Jefa del área de Educación Continua de la UnADM, hasta el año 2016) otorgó siempre para evidenciar los resultados de esta experiencia formativa, misma que tuve oportunidad de colaborar como asesora académica, monitorea y tutora de tutores.

recursos conceptuales y metodológicos para aprovechar la tecnología en la generación de innovaciones dentro del ejercicio cotidiano de su práctica.

Este Diplomado pretendía poner en el centro la reflexión de su práctica educativa para mejorar su actuar docente en diversas dimensiones (tales como la didáctica, comunicacional, de investigación, ética o tecnológica), mismas que podían ser beneficiadas con el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

El DPEITDI, de acuerdo con el registro de sus emisiones (UnADM, 2018), ha sido el único programa de formación docente de la UnADM que se ha abierto a población externa. Lo anterior quiere decir que el alcance de este diplomado fue a nivel nacional e internacional. Bajo la gestión de la Dra. Alma Herrera, se procuró la vinculación con otras Instituciones de Educación Superior (IES); esto ocurrió en la segunda emisión, que se llevó a cabo en el 2014. El propósito fue abrir un espacio para pensar la práctica docente y diversas maneras de mejorarla, incluyendo diversas TIC.

Tras el desarrollo de la UnADM, en el 2012, este diplomado fue un parteaguas para la institución ya que otorgó un espacio para pensar sobre la práctica del docente en línea y las actividades que debía llevar a cabo, en concordancia con las transiciones que el periodo de la Sociedad del Conocimiento había demandado hasta el momento.

Otro hecho importante sobre este diplomado es que en la segunda y tercera emisión fue requisito para ser recontratado en la UnADM, esto hizo que la matrícula interna fuese alta. En las siguientes emisiones ya no fue así; sin embargo, quienes lo acreditaron tuvieron mayor posibilidad de que se les renovara el contrato. Esto llama la atención, pues se puede observar la importancia que, en aquél entonces, se le otorgó a la reflexión de la práctica educativa y al desarrollo de prácticas innovadoras con el uso de alguna herramienta tecnológica. De esto también se puede comprender la razón por la cual esta acción formativa fuese un diplomado y no un curso.

El Diplomado tuvo, durante las seis emisiones que duró, la siguiente competencia general:

El docente: Diseña estrategias de intervención educativa con tecnología digital integrada, acorde a las características del ambiente de aprendizaje en que tiene lugar su práctica, con base en las características que definen una propuesta innovadora. Para el logro de dicha competencia, el Diplomado presenta una estructura didáctica constituida por seis nodos: uno propedéutico, cuatro problematizadores y uno integrador como a continuación se muestra:

Tabla 1. Estructura didáctica del Diplomado DPEITDI

| Contenidos | Competencias |
|--|---|
| Nodo propedéutico | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza la situación de su práctica educativa en el marco de su participación en el diplomado a partir de la problematización del contexto en que tiene lugar. • Genera un escenario de estudio alternativo para compartir las evidencias de su aprendizaje y propiciar la intercreatividad. |
| Nodo I. Contexto sociodigital y universidad del siglo XXI | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza el papel de la universidad y sus actores para comprender los nuevos desafíos de su práctica educativa en el marco sociodigital del siglo XXI. • Valora las ventajas y limitaciones de los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje subyacentes en diversos ambientes de aprendizaje. |
| Nodo II. El Estudiante de educación superior del siglo XXI | <ul style="list-style-type: none"> • Diseña experiencias de aprendizaje atendiendo a un perfil universitario con base en criterios de pertinencia contextual de la información, la diversidad de los sujetos que aprenden, los principios, las reglas y los procedimientos institucionales. |
| Nodo III. La docencia en el siglo XXI | <ul style="list-style-type: none"> • Integra a su práctica los nuevos perfiles y funciones de la docencia en línea del siglo XXI, aplicando criterios y lineamientos metodológicos para una práctica educativa innovadora y colaborativa mediada por tecnologías. • Analiza la situación de su práctica educativa, considerando las vertientes andragógica, metodológica, tecnológica y de gestión, articuladas y en el marco de la educación superior en un contexto sociodigital. |
| Nodo IV. Procesos comunicacionales | <ul style="list-style-type: none"> • Aplica principios de comunicación para promover el diálogo pedagógico a partir de procesos de mediación como base para el desarrollo de experiencias de aprendizaje. • Evalúa la calidad y pertinencia de los recursos didácticos, centrándose en sus fundamentos y características cognitivas, comunicacionales y tecnológicas. |
| Nodo integrador | <ul style="list-style-type: none"> • Su propósito es la integración del producto final (anteproyecto de intervención educativa). |

Fuente: elaboración propia.

Al concluir satisfactoriamente el diplomado y presentar el anteproyecto de intervención, se otorgaba un documento aval con un valor curricular de 200 horas, el cual era expedido por la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). En caso de que concluyeran

sólo hasta el nodo IV, y no hacer la entrega del anteproyecto de intervención, únicamente se expedía una constancia de participación. La duración era de 200 hrs. distribuidas en 5 meses.

Metodología de trabajo del DPEITDI

En cuanto a la metodología de trabajo, los docentes desarrollaban siete tipos de actividades a lo largo del diplomado para coadyuvar en la construcción de su aprendizaje, mismas que estaban presentes en todos los nodos problematizadores. Dichas actividades requerían del acompañamiento de un asesor académico para dar seguimiento, retroalimentación y evaluación a dichas actividades. Los asesores académicos debían ser especialistas en las temáticas que se desarrollaban en los Nodos problematizadores, la mayoría de ellos contaba con maestría y doctorado³.

Las actividades destinadas para acreditar satisfactoriamente podían ser de carácter introductorio al tema, de socialización del conocimiento, de aprendizaje, o bien, integradoras.

Asimismo, al final de cada nodo, se presentaban las actividades transversales que se encontraban relacionadas con la realización de su producto final (un anteproyecto de intervención educativa), mismas que se enriquecían con el diálogo en torno a las buenas prácticas, así como al compartir dicho producto con todos los participantes y, evidentemente, con el asesor.

A continuación, se presenta la descripción de las actividades antes mencionadas, todas encaminadas a lograr la consolidación de la competencia general del diplomado:

- *El foro holístico:* Éste es era un espacio de diálogo colectivo en el que, a partir de ejes de reflexión, los participantes compartían su análisis respecto a su práctica educativa en relación con los contenidos de los nodos desde las distintas vertientes (andragógica, metodológica, tecnológica y de gestión). El diálogo en el foro era moderado por el asesor, quien daba paso a la discusión con base en los ejes de reflexión.
- *Foros introductorios:* Estos foros recuperaban la experiencia y conocimientos previos de cada participante con la finalidad de establecer puentes con las vertientes analíticas que se presentaban en los nodos. Este espacio, además, fungía como un espacio de encuentro entre el grupo al intercambiar puntos de

³ Al respecto, no existen datos que den sustento a esta afirmación; empero, se sabe empíricamente y de la voz de la Jefa del área que los asesores académicos tenían nivel académico de maestría y doctorado (muchos de ellos de la UNAM-FFyL). Esto debido a que tenía clara la necesidad de brindar un acompañamiento eficaz a los docentes que, a su vez, tenían maestría y doctorado.

vista, socializar experiencias y comunicar situaciones comunes. Al igual que en los foros holísticos, el asesor moderaba las intervenciones e incitaba a la reflexión constante.

- *Actividades de aprendizaje:* Éstas constituían el camino a seguir para el desarrollo de la competencia correspondiente. En las actividades se solicitaban acciones vinculadas a más de una vertiente, mismas que se podían ser estructuradas por una sola acción, o bien, por un conjunto de ellas en las cuales los recursos eran diversos; siempre buscando relacionarlas con la práctica educativa del docente participante. Se llevaron a cabo de manera individual, en equipos o socializando resultados en un espacio colectivo.
- *Actividad integradora:* Esta actividad se presentaba por nodo e integraba el análisis desarrollado en cada una de las vertientes para enriquecer la perspectiva crítica del participante respecto a su práctica educativa. La actividad integradora implicaba un mayor grado de complejidad en comparación con las de aprendizaje, en tanto que en el desarrollo del producto que se solicita evidencia el logro de las competencias planteadas para cada nodo.
- *Actividad transversal:* Las acciones de este diplomado estuvieron encaminadas a la elaboración de un producto final que consistía en un anteproyecto de intervención educativa y, para lograrlo, se presentaba una serie de actividades estructuradas en momentos secuenciales, cada uno se realizaba y nutría en los nodos problematizadores, iniciando desde el propedéutico. En las actividades transversales se recibía asesoría, acompañamiento y orientación por parte del asesor académico; así pues, se establecía un diálogo abierto para externar las dudas, comentarios, inquietudes y avances en el desarrollo del trabajo del docente. Esta actividad se apoyaba de la búsqueda, selección y análisis de buenas prácticas que en dos nodos se llevaban a cabo. Éstas últimas tenían la finalidad de coadyuvar en la estructuración del anteproyecto de intervención educativa del participante.
- *Buenas prácticas:* Las buenas prácticas eran experiencias educativas exitosas que le proporcionaban información útil al participante para el desarrollo de su anteproyecto de intervención educativa. De tal suerte que se genera una base de datos que se nutre de buenas prácticas educativas vinculadas a la educación en línea y otros escenarios emergentes. Cada uno de los participantes realizaba una búsqueda de experiencias educativas exitosas, vinculadas al desarrollo de su anteproyecto de intervención educativa. Éste era un ejercicio de evaluación de otras situaciones, evaluación necesaria para el análisis y la reorientación de

la propia práctica educativa, en donde fueron los propios participantes quienes, a través del trabajo en los nodos, determinaron aquellos aspectos necesarios a considerar.

- *Compartiendo mi anteproyecto de intervención educativa:* Esta actividad fue única y se realizaba en la semana internodal. En dicho espacio se compartía el resumen y las referencias que fueron trabajando para su anteproyecto. Con esta puesta en común se fortalecía la actividad de buenas prácticas, pues se daba la posibilidad de revisar los referentes conceptuales que otros colegas empleaban para el diseño de su producto final y así nutrir su anteproyecto de intervención educativa.

Metodología

La investigación tiene un corte cualitativo descriptivo. Se diseñaron ejes de análisis para obtener la información y analizarla, mismos que se presentan a continuación:

- Actitudes presentadas a lo largo del Diplomado.
- Conocimientos previos.
- Capacidad para problematizar una necesidad educativa al interior de su aula (analizar sobre su práctica educativa).
- Capacidad para innovar en su práctica profesional.
- Capacidad para integrar una propuesta en un anteproyecto de intervención.
- Capacidad para integrar una herramienta tecnológica en su propuesta.

Las evidencias fueron obtenidas de los trabajos elaborados por los participantes, de las actividades de aprendizaje y actividades integradoras que forman parte de todos los nodos, mismos que fueron evaluados bajo el enfoque de competencias con base en el diseño de rúbricas holísticas.

Cabe mencionar que la población seleccionada fue con base en los siguientes criterios:

1. Asesores académicos internos en activo (UnADM; es decir, que estuviesen al frente de grupo con la finalidad de que la intervención educativa se pudiese llevar a cabo y no realizaran una propuesta sin fundamento.

2. Que tuvieran, mínimo, dos años de experiencia en la modalidad a distancia; lo anterior, debido a que era una acción formativa que requería de cierto dominio conceptual y empírico de la temática a abordar.
3. Que hubiesen cursado satisfactoriamente el Curso de Inducción a la docencia en línea. Este diplomado era gratuito y se estima que, por cada participante, se invertía alrededor de \$22, 000 pesos; de tal suerte que era un reconocimiento a su labor y seguimiento dentro de su actividad docente.
4. Que estuviesen interesados en mejorar su práctica docente. Este punto era fundamental ya que se partía del hecho de que debían llevar a cabo una autoevaluación de su trabajo para lograr la mejora deseada, sin realizar procesos de metacognición de esta índole, no podrían siquiera identificar qué aspectos de su práctica educativas eran proclives de mejora.
5. Haber sido bien evaluado en su programa académico. Al igual que con el hecho de haber acreditado el Curso de Inducción, su trabajo al interior del aula virtual era un requisito indispensable para incentivar a los docentes a continuar con esa misma calidad en su labor profesional.

Resultados

Después del análisis derivado de los ejes antes mencionados, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Resultados del Diplomado DPEITDI

| AÑO | INSCRITOS | NO ACREDITADOS | ACREDITADOS |
|------|-----------|--|-------------|
| 2016 | 33 | 11 (2 nunca ingresaron y 7 desertaron) | 22 (66%) |
| 2017 | 29 | 10 (1 nunca ingresó, 2 ya habían acreditado el diplomado anteriormente y 7 desertaron) | 19 (65%) |
| 2018 | 12 | 0 | 12 (100%) |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver, la eficiencia terminal es similar en el 2016 y 2017, sin embargo, para el 2018 fue el 100% de conclusión de participantes. Lo anterior, debido a que los asesores académicos que participaron fueron reconocidos a su labor y los Jefes de Área lo expresaron contundentemente; no así en los años anteriores. En este sentido, se puede

vislumbrar la necesidad de expresar el reconocimiento a la labor que los docentes llevan a cabo al interior de sus aulas. En cuanto a los ejes de análisis se tiene lo siguiente:

Tabla 3. Análisis del Diplomado DPEITDI 2016-2018

| EJES DE ANÁLISIS | EMISIONES | | |
|--|---|--|---|
| | 2016 | 2017 | 2018 |
| Actitudes | Negativas: 36.36% Positivas: 63.64% | Negativas: 18.18% Positivas: 81.82% | Negativas: 16.67% Positivas: 83.33% |
| Conocimientos previos | Si: 50% No: 50% | Si: 63.63% No: 36.37% | Si: 58.33% No: 41.67% |
| Problematización | Problemas (desarrollado e intermedio): 54.54% Sin problemas (ad y c): 45.46% | Problemas: 72.73% Sin problemas: 27.27% | Problemas: 41.66% Sin problemas: 58.34% |
| Innovación | Si: 40.90% No: 59.1% | Si: 36.37% No: 63.63% | Si: 66.66% No: 33.34% |
| Realización anteproyecto | Contiene estructura solicitada: 27.27% Sin estructura: 72.73% | Estructura: 56% Sin estructura: 44% | Estructura: 91.66% Sin estructura: 8.34% |
| Integración de una herramienta tecnológica | Explícita: 31.81% No explícita: 68.19% | Explícita: 59.1% No explícita: 40.90% | Explícita: 41.66% No explícita: 58.34% |

Fuente: elaboración propia.

De estas evidencias se puede decir que las actitudes de los docentes fueron mejorando conforme las emisiones avanzaban, dado que se hablaron con los Jefes de Carrera con el fin de solicitar el respeto necesario. Lo anterior quiere decir que existe una tendencia a que los docentes presenten faltas de respeto a los asesores académicos, o bien, que no hagan caso a las realimentaciones que emiten en cada actividad integradora. Se especula que, a

mayor grado académico, mayor dificultad presentan en el proceso autoevaluación hacia su práctica (aspecto paradójico en sí mismo) y, por ende, de humildad para recibir sugerencias de mejora a su actividad.

Respecto a los conocimientos previos, se observa que entre el 50% y 63% poseen una formación previa que realmente coadyuva con los contenidos del término, mismos que pretenden trabajar sobre conceptos como: práctica educativa, innovación, intervención educativa y herramientas tecnológicas. Este aspecto llama la atención ya que son docentes con estudios de posgrado; pero aún más, porque poseen experiencia profesional en la modalidad a distancia. Es decir, la parte teórico-metodológica no está consolidada. Menos aún en la parte de investigación y, por ende, en la de intervención. En este mismo sentido, se identifica que, en el momento de elaborar los avances, la redacción y, a veces, la ortografía presenta dificultades. Aspectos que también llama la atención por ser docentes.

Relacionado con los procesos de investigación, mismos que están sujetos a evidenciar a través del diseño de la intervención educativa, se identifica que a los docentes les cuesta trabajo problematizar. Es decir, representa un área de oportunidad la identificación de un área de oportunidad en su práctica profesional; dicho en otras palabras, no conciben que en ellos exista un área que atender, por el contrario, identifican la necesidad de que el estudiante mejore diversas competencias, más no ellos y, por ende, su práctica profesional.

En cuanto a la capacidad de innovación que los docentes plasmaron en sus proyectos de intervención educativa, se observa que en la última edición mejora el porcentaje; es decir, que los anteproyectos presentan una propuesta innovadora en su contexto como docentes en línea. Lo anterior puede ser debido a que a los asesores académicos puntualizaron sobre la necesidad de presentar propuestas que realmente representaran una transformación al interior de su aula virtual.

Asimismo, de los resultados obtenidos se observa que, a pesar de que en el diplomado se especifica la estructura que debe contener sus documentos, en la primera emisión sólo un porcentaje muy bajo logró tomar en cuenta este aspecto. Mientras que, en la última emisión, los porcentajes mejoraron, ya que los asesores académicos trabajaron también en la parte de la estructura que da sentido a la realización de esta actividad. Esto evidencia que, a pesar de la formación que poseen, de los niveles académicos que han logrado y de la experiencia que poseen en la modalidad a distancia, no ha sido suficiente para comprender dicho aspecto.

Finalmente, en la necesidad de la integración de una herramienta tecnológica, se evidencia que sólo en una emisión se encuentran por encima del 50% de empleo. Lo anterior es, hasta cierto punto, alarmante, ya que el escenario es la modalidad a distancia

y se esperaría que esto no representara ninguna dificultad. De tal suerte que, la falta de integración es otra de las áreas de oportunidad que se presentan en dicha población.

Discusión

El proceso de análisis de resultados evidencia que los docentes no poseen consolidadas las competencias relacionadas con la redacción, el análisis y la investigación, mismas que impactan de manera negativa en la problematización y construcción del problema educativo. Como consecuencia, no logran desarrollar una propuesta de intervención educativa sólida.

A pesar de que los académicos cuentan con experiencia en la modalidad a distancia y que su formación académica está por encima de la licenciatura, las habilidades de investigación no se encuentran consolidadas y, la mayoría de ellos, se ubican en desarrollo. Lo anterior quiere decir que las competencias como la reflexión y análisis también son áreas de oportunidad para los académicos.

Identificar un problema educativo es complejo para ellos, consideran que quienes deben trabajar en mejorar diversas competencias son los estudiantes y no los docentes. Esto consolida la idea de que no existen espacios para reflexionar sobre la práctica educativa y que existe, además, dificultad para identificar sus áreas de oportunidad. En suma, los docentes se resisten a pensar que podrían modificar algo en su actividad laboral.

Aunado a estos factores, la dificultad que presentan en la integración de alguna herramienta tecnológica a su anteproyecto de intervención es evidente. Esta situación resulta un tanto paradójica pues estamos hablando de que su práctica docente se desarrolla en un escenario a distancia. A veces se da por hecho que los docentes, a pesar de tener experiencia en el área y de haber recibido capacitaciones, son capaces de aplicar innovaciones educativas en su escenario.

Los factores asociados a estas constantes podrían ser las siguientes:

- La excesiva carga laboral. Muchos de los docentes que laboran en la modalidad a distancia tienen de dos a tres trabajos más, siendo la docencia a distancia el segundo o tercero. Asimismo, se observa que los grupos en la UnADM se encuentran saturados (entre 80 y 100 estudiantes), lo que imposibilita que los docentes inviertan más tiempo a esta actividad. Finalmente, se identifica que existen actividades administrativas que se les solicita de manera extraordinaria, aspecto que merma el tiempo que dedicaban al diplomado.

- La formación académica. Mientras mayor nivel académico poseían los docentes, más difícil era que redireccionaran su propuesta; o bien, que identificaran un problema educativo relacionado con su práctica educativa.
- El grado de implicación para con su profesión. Existieron docentes que, a pesar de la carga de trabajo, su labor es tan importante para ellos que mostraban dedicación y esfuerzo. Lo anterior es debido al grado de vocación que poseen los docentes para con su ejercicio laboral en la modalidad a distancia.

También es cierto que estos resultados son el reflejo de múltiples factores que acompañan el ejercicio de la docencia. Es bien sabido que el académico, en cualquier Institución de Educación Superior, debe realizar diversas actividades relacionadas con las funciones de la Universidad, tales como la investigación, extensión y vinculación académica, hasta la tutoría. Aunado a estas actividades, la carga de trabajo profesional y el cumplimiento de actividades personales complica la eficiencia terminal y con la calidad esperada, lo anterior, en términos de las competencias definidas para el diplomado.

Conclusiones

Con base en las líneas de discusión previamente descritas, esta investigación abre la pauta para pensar sobre las acciones que se están llevando a cabo para formar a los formadores en la modalidad a distancia y las oportunidades que representan para los docentes el generar oportunidades como el Diplomado Práctica Educativa Innovadora con Tecnología Digital Integrada.

Lamentablemente, existen pocos espacios para pensar sobre la práctica docente y las áreas de oportunidad que presentan en el contexto de la sociedad del conocimiento. Dicho aspecto resulta paradójico en tanto este periodo solicita la actualización constante, dado que existe poca vigencia hasta en el conocimiento adquirido.

De tal suerte que este estudio evidencia la necesidad de construir espacios de reflexión constante sobre la práctica educativa mediada por herramientas tecnológicas; por ende, la importancia de sensibilizar a científicos y académicos para identificar sus áreas de oportunidad.

Si bien, las acciones que diversos organismos internacionales y las políticas que se han implementado en nuestro país se dirigen hacia la mejora constante de la actividad docente, los resultados aún nos muestran que existe un camino largo por recorrer y que se necesitan recursos y proyectos como el DPEITDI para mejorar la calidad educativa a la que tanto aspira nuestro país.

Bibliografía

- Acosta R., L. P. (2011). *Las competencias de los pedagogos de la UNAM en el área de capacitación y su pertinencia en la práctica profesional*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado en Pedagogía. Director de tesis: Roberto de J. Villamil Pérez.
- Acosta R., L. P. (2016). *El papel las humanidades para la Educación Continua en la Facultad de Filosofía y Letras en el contexto de la sociedad del conocimiento*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado en Pedagogía. Director de tesis: Roberto de J. Villamil Pérez.
- Universidad a Distancia de México, UnADM. (2019). *Misión, visión y objetivo*. Recuperado de <https://www.unadmexico.mx/index.php/2015-09-09-22-32-08/mision-vision-y-objetivo>
- Universidad a Distancia de México, UnADM. (2018). *Programa de fortalecimiento docente*. Educación Continua. Documento no publicado.
- Universidad A distancia de México. (2018). Nodo Propedéutico. Diplomado *Práctica Educativa Innovadora con Tecnología Digital Integrada*. Documento no publicado.
- Santillán N., M. (s.f.). *La Formación Docente en México*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/43765204.pdf>
- Vásquez R., A. (2008). Zygmunt Bauman: *Modernidad líquida y fragilidad humana*. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2662897>



La Nueva Escuela Chiapaneca (NECH). Un proyecto para construir el porvenir de nuestras escuelas

Tomás Miklos¹

Introducción

La NECH surge en un ambiente de crisis estructural y de cambio; en momentos en que México se plantea profundizar las reformas emprendidas desde hace más de 30 años y alinear el país a los retos que plantea la globalización y la emergencia de una sociedad del conocimiento: global, diversa y transnacional.

Este capítulo presenta la génesis y las características del proyecto La Nueva Escuela Chiapaneca, la manera en que se ha implantado y los retos que enfrenta para continuar innovando en el sistema de educación básica del Estado de Chiapas. Dentro de este escenario de transformaciones, la educación tiene un papel crucial: formar a los futuros ciudadanos de una sociedad abierta, compleja y altamente diferenciada: hacerlos no sólo competentes para una sociedad de mercado altamente competitiva sino seres humanos fraternos y solidarios que puedan construir una sociedad igualitaria, incluyente que respete la diversidad y haga sustentable la vida.

La reforma educativa planteada por el actual gobierno, se inscribe en los proyectos modernizadores de finales del siglo XX y en las estrategias para el siglo XXI. Se pueden ver como la continuidad de un empeño por resolver los rezagos de los servicios educativos (analfabetismo, cobertura, equidad, inclusión, interculturalidad y calidad) y en una

¹ Consejero Técnico de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Director General del Instituto Nacional de Asesoría Especializada, S.C., institución dedicada a planeación prospectiva y estratégica y a la evaluación, planeación y desarrollo regional, institucional, educativo y sustentable. CE: tomiklos@yahoo.com.mx. Este escrito es producto de los documentos producidos por dos grupos de trabajo, tanto el grupo de trabajo a cargo de la evaluación externa, como el referido a la línea de investigación “Prospectiva de la Nueva Escuela Chiapaneca: impacto, alcance y perspectiva de un proyecto innovador”. Participan en ellos: Rafael Serrano, Diego Juárez, Jorge Pérez y Margarita Arroyo.

reorientación de los fines educativos, de los servicios educativos, de los modelos pedagógicos ante una sociedad que tiene ahora otros espacios y medios para aprender y conocer; incluso más poderosos que la escuela tradicional como son las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento (TIC).

Estos planteamientos no están exentos de contradicciones y críticas. Las concepciones neoliberales han dominado, monopolizado y legitimado el discurso, las transformaciones y la evaluación de las medidas implementadas en las reformas de la educación en México.

En México, y sobre todo en territorios como el chiapaneco, se desconocen los efectos que plantea una nueva época, sobre todo cuando existen todavía rezagos enormes tanto en la oferta de los servicios educativos como en lo que se refiere a la nueva organización escolar.

La pregunta del porvenir es: ¿Qué hacer ante un cambio de época y ante una sociedad todavía con rezagos educativos enormes? La respuesta depende de la capacidad del sistema para volver confiable y creíble el nuevo escenario, pero sobre todo para los protagonistas del sistema educativo: los profesores y los alumnos. No basta con los apoyos a la infraestructura y al equipamiento de las escuelas que sin duda son primordiales; sino que se tiene que construir una nueva cultura educativa para que las rutas de mejora institucional sean propicias y realizables. Para ello habrá que resolver problemas de gran magnitud: los rezagos sociales que hacen que la normalización institucional sea precaria, injusta y excluyente.

Desarrollo

En esta perspectiva el proyecto de la Nueva Escuela Chiapaneca (NECH) es una iniciativa única e inédita en el campo de la educación nacional. Es una propuesta pertinente y necesaria para encarar la pobreza material y existencial de nuestras escuelas; sobre todo las más golpeadas y excluidas; las escuelas rurales e indígenas, en un Estado como Chiapas con altos grados de marginalidad y desigualdad social. La NECH pone a *ras de tierra* una propuesta concreta y hace de la escuela y de la relación de ésta con su entorno inmediato (comunidad/localidad/región), una empresa resueltamente social, cultural y política para encarar las desigualdades y disolver los falsos discursos de igualdad de oportunidades. La NECH trata de convertir a la escuela un escenario fraterno para construir colectivamente una sociedad democrática, igualitaria y justa. Busca formar ciudadanos y crear ciudadanía. Hacer efectivo el carácter de una educación concebida como un bien público de alta rentabilidad social.

La NECH propone una intervención cargada de futuro cuyo deseo es construir una nueva práctica docente y desde esa novedad, re-significar la escuela y hacer que la reforma

educativa y sus propuestas de cambios tengan un sustento/sedimento cultural denso, profundo. He ahí su carácter estratégico e innovador.

En 2014, Armando Rojas Hernández Responsable del proyecto NECH y su grupo de trabajo en la Secretaría de Educación de Chiapas proponían una estrategia innovadora para incorporar los procesos de cambio estructural que las políticas educativas del gobierno federal planteaban como necesarias y apremiantes. La NECH se inscribe en este proceso y propone una iniciativa que se soporte en el andamiaje que la estrategia nacional desde una perspectiva local/regional sin que eso excluya el contexto nacional y global o la convierta en un sistema cerrado, ensimismado. Se concibe de la siguiente manera:

“Una iniciativa que provee de identidad al esfuerzo educativo en la entidad, se propone resignificar los procesos de construcción socio-histórica para fortalecer la construcción de conocimiento y sentido de vida desde sus raíces culturales, a través de ambientes escolares que potencien la capacidad de resiliencia de los estudiantes, revalorando los distintos saberes (artísticos, tecnológicos, espirituales, epistemológicos y comunitarios). Lo que implica el desafío de desarrollar en los docentes, la sensibilidad y la conciencia para ver en sus alumnos no solo a sujetos de aprendizaje, sino a seres humanos capaces de recuperar su historia para situarse en el presente y atender lo emergente de su realidad cultural, social, política y económica”²

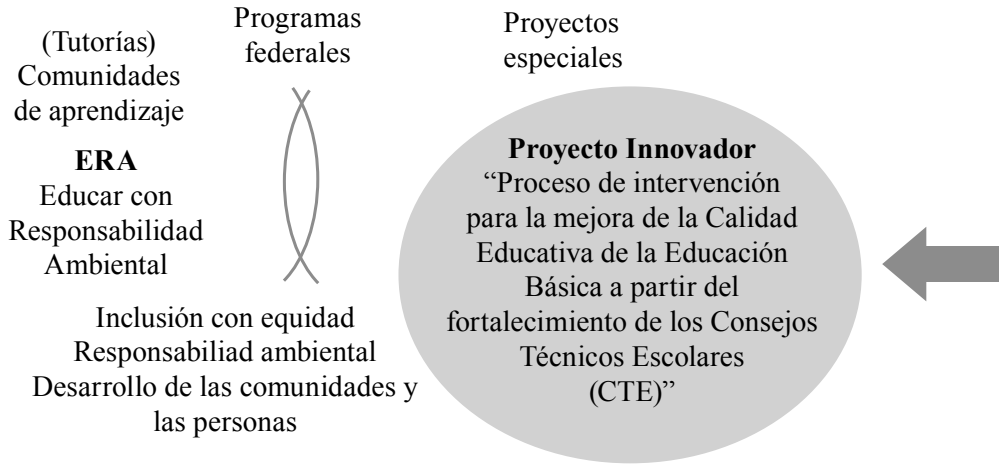
La propuesta está centrada en la reconversión de los docentes, en recuperar su identidad, hoy deteriorada y prejuiciada; y desde esa reconversión, recuperar su quehacer en el aula. La NECH busca recuperar el sentido fraterno y solidario a las acciones pedagógicas y recuperar el sentido profundo de la educación: convertir a la escuela en un espacio moral (Durkheim) donde los alumnos, los profesores y los padres de familia creen y recreen conjuntamente una sociedad justa, igualitaria y de calidad, no excluyente.

Los supuestos de este planteamiento se encuentran en las pedagogías críticas y constructivistas, de carácter fenomenológico y que creemos se inscriben en la propuesta de la reforma educativa que coloca a la escuela y al profesor en el centro. La NECH se concibe como una propuesta para resignificar al docente y a la docencia como insumo motriz para el cambio desde la escuela misma.

La NECH incorpora los proyectos federales, los especiales (estatales) bajo esquemas flexibles basados en el fortalecimiento de los Consejo Técnicos Escolares, los Consejos de participación social, las tutorías, las comunidades de aprendizaje heteroó-autónomas bajo enfoques de sustentabilidad (responsabilidad ambiental), equidad e inclusión, como se expresa en el gráfico 1.

² Rojas Hernández, A. (Responsable del proyecto), 2014. citado en Reporte de investigación INAE.

Gráfico 1. Nueva Escuela Chiapaneca (NECH)



Fuente: Autoría propia.

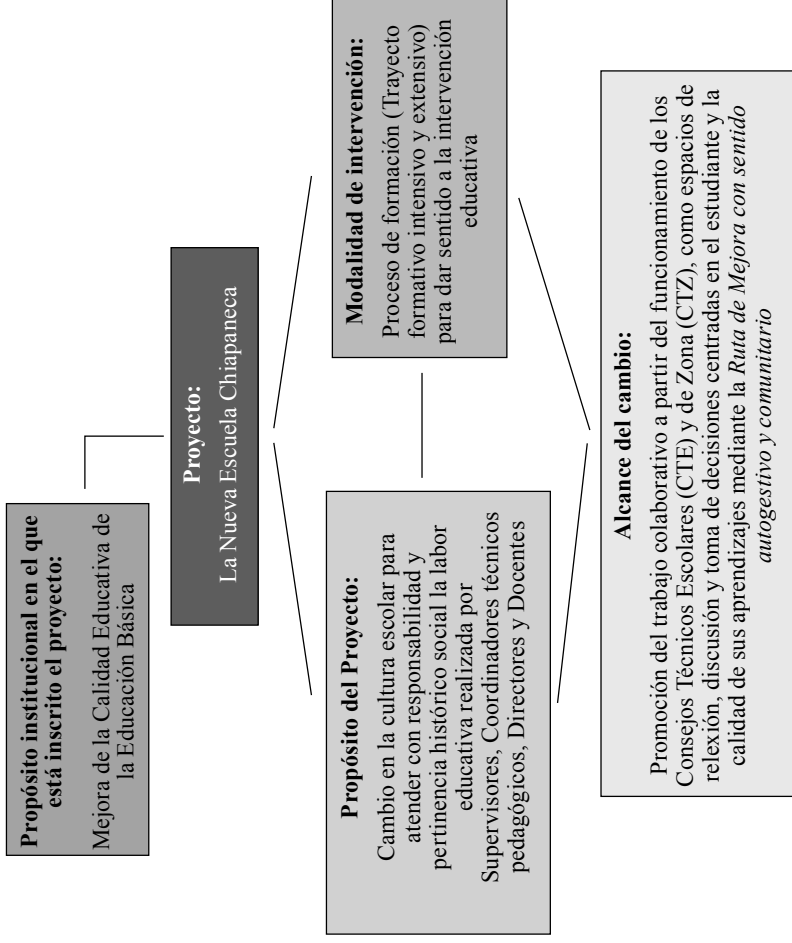
La iniciativa NECH es única e inédita en el campo de la educación nacional. Es una respuesta emergente para enfrentar la crisis estructural del sistema educativo, para introducir el pensamiento crítico y como un instrumento para hacer plausible la reforma educativa y un contexto mundial de cambio de época. Se propone construir una nueva práctica docente, re-significar la escuela y hacer que la reforma educativa y sus propuestas de cambio tengan un sustento/sedimento cultural profundo. Lo podemos visualizar de la siguiente manera en el gráfico 2.

La propia NECH se auto-refiere en los términos siguientes:

“La Nueva Escuela Chiapaneca se asienta en establecer sentido socio cultural a las prácticas de la enseñanza; reorganizar la escuela alrededor de proyectos autogestivos y comunitarios y reorganizar recursos financieros y humanos que aprovechen y hagan rendir los recursos con los que cuentan y logren los objetivos y metas propuestas a escala local y regional. Conscientes del reto que implica brindar un servicio educativo de calidad, equidad e inclusión, dentro de un contexto sociocultural tan diverso como el nuestro, ponderamos los ejes principales de una nueva cultura de gestión, que permita hacer frente al rezago, la deserción y los bajos niveles de rendimiento escolar”³.

³ Coordinación de Programas Especiales y Compensatorios. Coordinación de Programas Especiales y Compensatorios. (2015). Programa de Actividades del Primer Congreso Internacional de Educación “Chiapas en Latinoamérica”. Tuxtla Gutiérrez, Chis.: Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. p. 3.

Gráfico 2. Construcción de una nueva práctica docente



Fuente: Autoría propia.

Los cambios que se pretende lograr a través de *La Nueva Escuela Chiapaneca* son: crear y desarrollar proyectos educativos que respondan a las necesidades específicas de cada escuela y atender los retos de:

- La normalidad mínima escolar.
- La mejora permanente del aprendizaje de los estudiantes donde las matemáticas, la lectura y la escritura tengan un lugar protagónico.
- La reducción de la deserción, el ausentismo y el rezago educativo desde la propia escuela.

Para ello se intenta recuperar la identidad docente, resignificar el trabajo docente y colocar al profesor como *centro*, como el alma de la vida escolar. Para lograrlo se propone un proceso de capacitación que detone en las escuelas a través de los CTE, Un proceso que se inicia con “trayectos formativos de agentes innovadores (profesores invitados) apoyados con asistencia técnica y reservorios de información en línea que permitan articular personas y crear consensos para lograr, en primera instancia, normalizar la vida escolar y en segunda instancia mejorar la vida escolar en concreto, asegurando equidad y calidad; tal y como se expresa en el gráfico 3.

La metodología de trabajo de la NECH tiene como uno de sus ejes la subjetividad y como uno de sus propósitos la formación de sujetos con pensamiento crítico y conciencia histórica y actitud proactiva (si el profesor le otorga sentido a su quehacer es posible que la escuela cambie radicalmente).

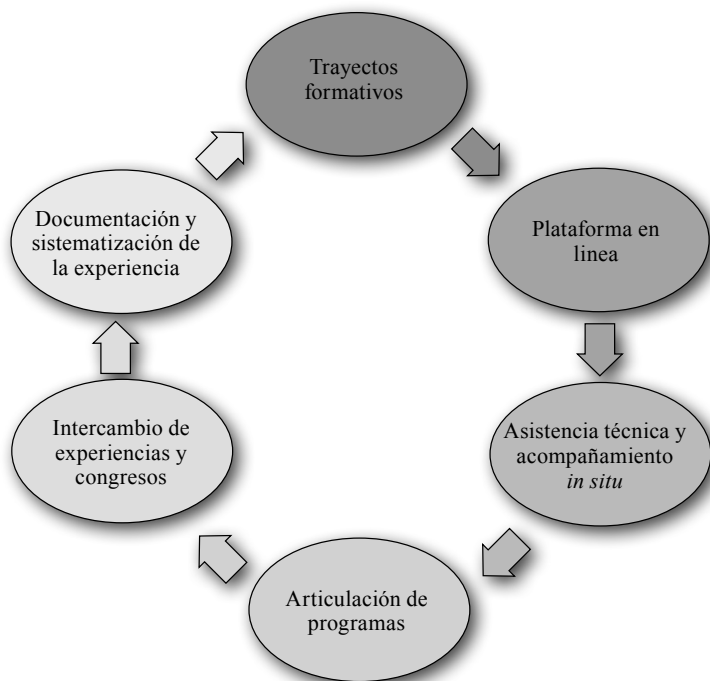
Los retos de la NECH

Esta perspectiva nace del reconocimiento del malestar docente. Busca recuperar el sentido de una escuela humanista, convivial, fraterna y ligada a la comunidad. Construir el sentido de la escuela desde el contexto de las comunidades. Para ello, la NECH propone trabajar en reconstruir el sentido de la práctica educativa desde la experiencia de los docentes, desde su historia narrada. Es por tanto **una estrategia que trabaja o incide en los procesos de autogestión y autonomía de las escuelas y de sus actores**. En otras palabras, es un instrumento para recuperar el futuro para las escuelas a partir de recuperar a las personas. Ello plantea desafíos.

El proyecto NECH recupera las experiencias individuales de los docentes, pero requiere de un encaje colectivo. En la propuesta de los diplomados se ofrece un camino para que los cambios positivos de las reformas se empaten con el trayecto vital (existencial) de los profesores; para lo que se precisa de una estrategia para enfrentar los aspectos negativos

de las reformas (por ejemplo, la colonización del tiempo, la exaltación del rendimiento basado en lo cuantitativo y el uso de la transparencia como mecanismo de control y no de mejora, etc.) que seguramente limitarán el desarrollo de una identidad docente resignificada. Por otra parte, el tránsito de lo individual a lo colectivo, como *ser en el mundo*, debe articularse a ser *en el mundo*, con mecanismos no sólo de ruptura sino de, en primera instancia, de mediación para resistir.

Gráfico 3. Recuperación de la identidad docente



Fuente: Autoría propia.

El proyecto NECH deberá garantizar las condiciones materiales (infraestructura) y de organización de las escuelas de tal manera que las transformaciones en el ser docente (*recuperar el sentido*) puedan cristalizarse. Es evidente que la intervención de los agentes transformadores en las escuelas depende o está condicionado a que las escuelas logren, al menos, los mínimos de una normalización institucional (tal y como lo propone la reforma educativa). Sin estos mínimos es difícil que los agentes transformadores puedan incidir con eficacia en los CTE y específicamente en las Rutas de Mejora.

El Proyecto de Innovación contempla la intervención educativa de los participantes en términos de la asistencia técnica y del acompañamiento *in situ* en instancias/medios como las Rutas de mejora, los Consejos Técnicos Escolares, los Consejos Técnicos de Zona y

las Escuelas-comunidades. Se puede decir que además de esa intervención operativa de los actores, su participación es potencialmente estratégica, es decir, la de agentes de cambio o de gestores de decisiones, estrategias y acciones de beneficio socioeducativo.

Respecto del logro/avance de la Propuesta de Innovación en materia de intervención educativa, se puede decir que contribuye a que los agentes asuman de manera consciente una responsabilidad hacia el cambio y busquen la/el:

- Introducción de estrategias y acciones con vistas a comprender a los estudiantes y atender los problemas de aprendizaje en función de una lectura de los aspectos familiares, emocionales y culturales relacionados.
- Tejido con los estudiantes y padres de familia de un espacio de diálogo y de posible mejora en las relaciones, motivación, apoyo y desarrollo emocional e intelectual de los estudiantes que redunde en mejora en su desempeño escolar.
- Vínculo de la “comunidad escolar” con la “comunidad de contexto” en lo que podría representar en el mediano y largo plazos un pacto educativo asociado a la definición de un proyecto local de desarrollo social, cultural y económico.

La evidencia recabada permite afirmar que contar con células completas de Supervisores, ATP's, Directores y Docentes que pasan por los Trayectos Formativos hace que sea mayor y mejor el aprovechamiento de los espacios y de las herramientas de la planeación. Lo que probablemente aportará mejoras que solo en el mediano y largo plazos y con la combinación de otros factores, impactarán en el aprendizaje, el rendimiento escolar y los resultados de los estudiantes en matemáticas y español, por citar un ejemplo.

Lo que ya está en marcha son un conjunto de decisiones y acciones producto de un cambio en las representaciones iniciales de los agentes innovadores (los docentes asistentes a los proyectos formativos, que se calculan en más de mil participantes):

- Los agentes reportan un cambio en su percepción de los CTE, del ejercicio de planeación mismo y de las rutas de mejora: “no son rutina burocrática que nos quita tiempo, son medios para plantear objetivos y desarrollar acciones que nos den un beneficio en común”. Consideran a todos estos dispositivos institucionales como “la oportunidad de hacer un diagnóstico por parte de la comunidad escolar para decidir sobre la educación”.
- Los agentes han profundizado en su percepción/autopercepción respecto de la figura del supervisor. El papel de éste es estratégico ya que “puede ser el mejor aliado o una piedra en el zapato”, sin embargo “más que entrar en la confrontación

directa, debes ver los grados de autonomía que tienes y tu posición para negociar ciertas cosas que beneficien a la comunidad escolar”.

- Los agentes perciben de otra manera a los estudiantes, esta representación de ahora les permite comprenderlos y aceptar que existen algunos aspectos que determinan su comportamiento y aprendizaje que por su complejidad requieren del compromiso de la comunidad escolar y del apoyo, en varios casos, de otros especialistas.
- Los agentes aceptan la importancia de rendir cuentas a los padres y de involucrar a éstos en la comunidad escolar y en la toma de decisiones.
- Los agentes comienzan a realizar una lectura respecto de que estar en la NECH no significa estar en contra ni a favor de las reformas, se trata de aprovechar en beneficio de la comunidad escolar lo que las instituciones ofrecen.
- Los agentes ven con un sentido estratégico las iniciativas de diversos organismos interesados en dar apoyo para la atención y resolución de los problemas educativos, sociales, culturales y económicos de la escuela y la comunidad, sin perder de vista la importancia de preservar un margen de autogestión y de sostener un enfoque de sustentabilidad en el desarrollo local.

Los resultados de estas decisiones y acciones quedaron consignados en el marco de los CTE intensivos del ciclo escolar 2015-2016, donde los agentes de cambio (profesores han participado y participan en los CTE) han dejado planteado desde la ruta de mejora “un enfoque preocupado en ver al estudiante como persona”; donde además han dejado plasmado como acciones educativas a cumplir, entre otras:

- La contextualización de los contenidos educativos a la realidad de la comunidad donde están adscritas las escuelas.
- La promoción de actividades (por ejemplo, artísticas o de trabajo comunitario) donde la escuela esté “haciendo comunidad con sentido” tanto con los padres de familia como con los miembros del entorno escolar.
- El aprovechamiento de los programas institucionales estatales y federales que beneficien a la comunidad escolar: ERA, Escuela de Calidad, Escuela de Tiempo Completo, la Pedagogía del Mutuo Aprecio, Programas de Tutorías, etc.
- El uso de una evaluación formativa donde se tomen en cuenta los aprendizajes más allá de los estipulados en los indicadores de rendimiento.

- El avance en alcanzar la normalidad mínima escolar.
- El uso de canciones para compartir valores de convivencia pacífica y de trabajo colaborativo.
- El trabajo con padres a través de las comisiones tutoras para concientizar respecto del papel de la familia en el desarrollo de los estudiantes y en su rendimiento.

Resultados

Uno de los primeros avances y logros de la formación de formadores del Proyecto de Innovación es que a través del Trayecto formativo (integrado por los cuatro diplomados citados) se pusieron a disposición de los participantes los elementos conceptuales, metodológicos y técnicos para la producción de su propio conocimiento sobre sí mismos, su práctica educativa y la comunidad escolar (y su sistema complejo de relaciones) a la que pertenecen, con un resultado tangible tanto en las narrativas como en las prácticas que comienza a observarse incluso dentro del espacio escolar:

- Remoción de raíces profundas de su propio ser que determinan su existencia y convivencia (por ejemplo, las inercias mentales derivadas de sus experiencias con los padres).
- Identificación, modelamiento y moldeamiento de sus intereses personales, profesionales y sociales (por ejemplo, el ethos social en la definición del ejercicio de un ser docente en el marco de una comunidad escolar indiferente).
- Construcción de una comunidad escolar autogestiva a partir de la transformación de la práctica cotidiana de los agentes educativos y de la formalización y puesta en práctica de un proyecto escolar autogestivo (por ejemplo, la exploración de los límites y posibilidades de la autonomía de gestión de la comunidad escolar y el análisis de los desafíos a propósito de la articulación de proyectos escolares autogestivos).

Discusión

Esto es relevante porque de cristalizar efectivamente en una cultura de la autonomía de gestión y de la sustentabilidad que articule los proyectos de educación en Chiapas en donde se lleva a cabo el Proyecto de Innovación de la NECH, puede poner y/o refrendar en el imaginario colectivo la esperanza de transformar la escuela desde la perspectiva de los propios agentes educativos a los que se suele excluir de las reformas en un contexto de

disolución del sentido de bien público de la educación: “la escuela pública aún puede ser un lugar para el saber, la dignidad y la felicidad”.

Ahora bien, para que alcanzar ese estadio cultural se requiere que la intervención educativa de la NECH logre en la fase de formación de formadores y en la fase de generalización que recién inició, la consolidación de los espacios de intercambio de experiencias (en el seno de los Consejos Técnicos Escolares y de los Consejos Técnicos de Zona, y en el marco mismo del ecosistema NECH) entre todos los agentes educativos, la obtención de resultados concretos y demostrables en el fortalecimiento de la calidad de aprendizajes centrados en los estudiantes, así como enfrentar con éxito el desafío de dar nuevos y mejores sentidos a las prácticas educativas con base en la construcción y sistematización de conocimiento concretado en propuestas educativas de autogestión en las comunidades escolares.

Finalmente, se confirma que hasta el momento, el avance/logro verificable de la formación de formadores del Proyecto de Innovación de la NECH es que la mayoría de los agentes educativos trabajan en la construcción de comunidad escolar con sentido. Aún falta que los participantes consoliden la autogestión y sustentabilidad en el proyecto escolar y la sistematización y documentación de experiencias de autogestión. Sin embargo, el impacto de la NECH ha sido significativo, no sólo por la cantidad de profesores involucrados sino por la calidad de sus intervenciones en los CTE, lugares estratégicos para promover el cambio y consolidar la reforma educativa. Este impacto muestra los siguientes logros, ahora el proyecto NECH tiene una visión y una convicción:

- El proyecto se vislumbra como una apuesta por un cambio a partir de detonar la conciencia de los actores educativos (agentes de cambio) respecto de las capacidades de su tradición y vocación; por aprovechar las oportunidades y establecer desde la educación-escuela un pacto con la comunidad para llevar a cabo cambios sociales y culturales.
- La convicción de utilizar las vías institucionales y los instrumentos disponibles (CTE y Ruta de mejora) para iniciar mejoras desde iniciativas propias (personales, grupales y locales).

Conclusiones

El proyecto NECH ha logrado abatir la intrascendencia educativa y logrado rápidamente recuperar el sentido de una escuela humanista, convival, fraterna y ligada a la comunidad. Han comenzado a re-construir el sentido de la escuela desde el contexto de las comunidades. Lo cual significa no solo llenar la *silla vacía* de las instituciones y sus actores; también la del papel de convidados de piedra que tiene los padres de familia hoy en día. Esto se ha

logrado al encausar a más de 500 profesores (en la fase extensiva y más de 1000 en la etapa de generalización) de escuelas de educación básica en la geografía chiapaneca bajo una consigna: recuperar el sentido de la práctica educativa desde su experiencia, desde su práctica misma; lo que significa asumir un rol protagónico en los procesos de cambio educativo. En otras palabras, la NECH, en estos dos años ha logrado recuperar el futuro para las escuelas y sus justas aspiraciones.

En México, proyectos como la NECH son singulares por su naturaleza (la autorreflexividad de los agentes participantes) y por su implementación. Es una propuesta educativa institucional proactiva e innovadora de una entidad federativa que interpreta el sentido de la reforma educativa y por otra parte, es un método para reconvertir la práctica docente desde sus agentes participantes, los profesores. Es por tanto un proyecto innovador y centrado en el maestro y la escuela. Resulta por ello importante garantizar su desarrollo y dar seguimiento a su impacto, no solo en el corto plazo, sino en el mediano y en largo plazo también. Pero cabe hacer algunas reflexiones finales:

Sin duda el trabajo con los Supervisores, Coordinadores técnicos pedagógicos (ATP's), Directores, es importante, pero cobra especial relevancia el profesor. En este punto radica uno de los aspectos más importantes del proyecto NECH a contrapunto de las tendencias dominantes de las reformas educativas más enfocadas a analizar, controlar y/o sancionar características tales como la escolaridad del magisterio, la experiencia docente, sus habilidades (medidas a través de los resultados de evaluaciones hechas por la Secretaría de Educación pública en función de acuerdos y/o recomendaciones de organismos internacionales⁴), la capacitación y actualización, la estructura de incentivos tanto de movilidad académica como de movilidad salarial con que cuentan (generalmente para ver cómo se los controla a través de una administración eficaz) y por último, perseguir y erradicar el ausentismo. El Proyecto de Innovación de la NECH, sin contradecir lo anterior, abona más a la visión sostenida por la UNESCO respecto de que:

“La educación es esencial para lograr todos los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Es necesario erradicar la pobreza, impulsar una prosperidad compartida y un crecimiento económico de base amplia, y construir sociedades pacíficas y tolerantes”⁵.

⁴ Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. (julio-diciembre 2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. En Revista Sinéctica, 41(1-19). Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Disponible en el sitio: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=614_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico.panor

⁵ UNESCO. (2015). La declaración sobre el futuro de la educación. Foro Mundial sobre la Educación 2015. 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea. Disponible en el sitio: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/dia-3/la-declaracion-sobre-el-futuro-de-la-educacion>

Por cierto, la UNESCO está a favor de: *Empoderar al profesorado para construir sociedades sostenibles* (éste es el lema del Día Mundial de los Docentes de 2015). Así mismo ese organismo internacional acaba de plantear:

“Es un hecho reconocido que los docentes no sólo son un medio de alcanzar los objetivos de la educación; son también la llave de la sostenibilidad y la capacidad nacional para lograr el aprendizaje y crear sociedades basadas en el conocimiento, los valores y la ética. Pero los docentes siguen afrontando los problemas derivados de la falta de personal, la escasa capacitación y la baja consideración social”⁶.

Cabe subrayar que en la Declaración de Incheon, aprobada en el Foro Mundial de Educación celebrado en mayo de 2015 en la República de Corea, se reconoció la importancia del empoderamiento del profesor y se estableció el compromiso de velar:

“Porque los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz”⁷.

Finalmente, es útil desde una perspectiva histórica apuntar que el Proyecto de Innovación de la NECH por sus características recuerda esos empeños emprendidos por el Estado mexicano y por un conjunto de agentes educativos que confiaban en la educación pública como un medio de igualdad de oportunidades.

Un proyecto como la NECH amerita ser preservarlo y garantizar su continuidad.

1. El proyecto NECH debe consolidarse ante un panorama adverso, en un contexto complejo y crítico donde la reforma educativa tendrá que ofrecer resultados, otorgar credibilidad y confianza no solamente a la *sociedad* sino a las comunidades escolares y específicamente a los docentes. Lo que está en juego es la viabilidad de la reforma educativa.
2. Es necesario hablar de la re-significación del ser docente desde la perspectiva individual y *mencionar que se vive un proceso; y que este proceso de re-significación personal es el pre-requisito para reconstruir el tejido social de una comunidad educativa (escuela)*. El terreno es propicio.

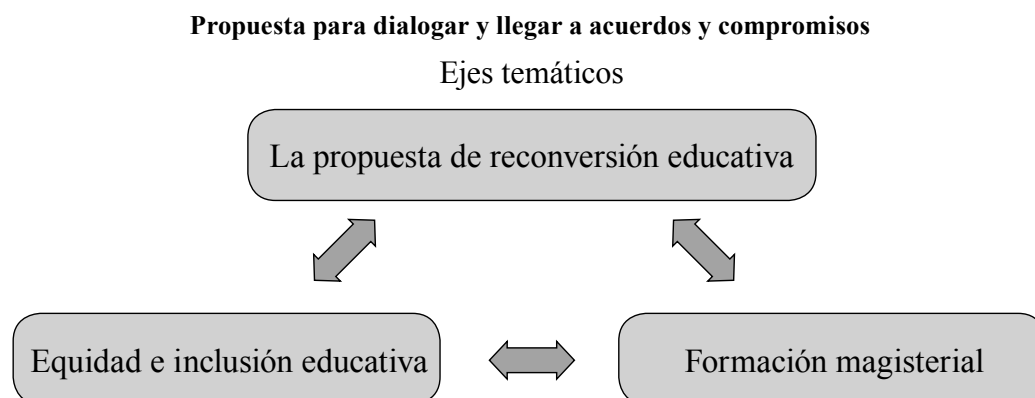
⁶ UNESCO. (2015). La declaración sobre el futuro de la educación. Foro Mundial sobre la Educación 2015. 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea. Disponible en el sitio: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/dia-3/la-declaracion-sobre-el-futuro-de-la-educacion>

⁷ UNESCO. (2015). Empoderar al profesorado para construir sociedades sostenibles. Día mundial de los docentes. París, Francia. Disponible en el sitio: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-teachersday-2015/#.VhRuT0v61oy>

3. La NECH puede ser un instrumento que permita conciliar disidencias, gestionar rezagos y saldar agravios. Se trabaja por la reconstrucción del tejido social de las escuelas. Este proceso es complejo y no ofrece resultados inmediatos. Pero que el hecho de movilizar a más de 500 profesores en tan breve tiempo es un logro tangible en sólo un año: se ha creado una masa crítica (medio millar de profesores) que en el mediano plazo permitirá instalar *zonas de innovación (círculos de reflexión* estables y permanentes) en las escuelas chiapanecas. Por lo que se requiere continuidad y apoyos materiales, seguimiento y acompañamiento institucional.
4. Los esfuerzos de la NECH tienden a devolverle a las escuelas su significado y su papel en esta época de cambios profundos y lograr una nueva significación o sentido comunitario: *reconstrucción del tejido social de las escuelas en su hábitat*. Esta re-significación se concreta; primero, en la elaboración de las rutas de mejora y posteriormente en la normalización de la vida escolar. Pero se tiene que acotar y hacer énfasis en que lograrlo no es inmediato sino mediato, sólo en el mediano plazo, que es cuando los profesores incrustados en los CTEs podrían intervenir para mejorar la calidad de la En el corto plazo, lo que se tendría es una *masa crítica* significativa, formada en un concepto comprensivo de la educación, compuesto de un selecto número de profesores, ATP's, directivos de las escuelas y supervisores con un enfoque comprensivo (mostrar los perfiles de los agentes innovadores). *Esta masa crítica ya es un capital social de gran trascendencia. Lo que permitirá dar sustento a las zonas de innovación*. Señalar que ya existen 30 escuelas estratégicamente ubicadas y en distintos niveles de la educación básica donde los agentes innovadores están trabajando. Mostrar los trabajos realizados en la elaboración de las rutas de mejora y ofrecer datos duros, por ejemplo, de cada escuela sobre los aspectos/rubros de la normalización institucional: deserción, cobertura, asistencia de docentes y alumnos, infraestructura, equipamiento. Es decir, *la innovación está en marcha*.
5. Destacan la cantidad de profesores que han asistido a los trayectos de formación (solo en la etapa intensiva 500), el éxito de las convocatorias, la intensidad de la participación docente, la baja deserción, el alto grado de satisfacción por los trayectos formativos convertidos en una especialidad; la formación de los ATPs y de la manera en que éstos están interviniendo en *las rutas de mejora*, resaltando los aspectos que refieren a *la normalización institucional* de al menos 30 escuelas que son las que crearan *zonas de innovación* y desde las cuales se podrá ir generalizando o internalizando la nueva escuela chiapaneca.

En síntesis, la NECH tiene un proyecto estratégico que debe ser potenciado y replicado. El proyecto innovador de la NECH forma parte de la tradición crítica y es un ejemplo de que es posible actuar con base en un proyecto institucional aprovechando los escasos, limitados e improbables espacios de oportunidad abiertos desde la práctica de los propios agentes educativos a partir de una postura ética respecto del significado y sentido de una alternativa educativa diferente a la planteada por la visión instrumental. Queda para el futuro abrir la posibilidad a un nuevo contrato social, un pacto escolar que permita hacer posible y no solo deseable la utopía. El origen de la NECH y de la propuesta de intervención educativa surge de este desafío y de esta visión de futuro.

Gráfico 4. De la NECH a la nueva escuela mexicana



Fuente: Autoría propia.

Sobre la equidad e inclusión educativa

- Propuestas y acciones para respetar y reconocer la diversidad regional y cultural del país de tal manera que se favorezca, en particular, la educación indígena y la de los menos favorecidos, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria; se fortalezca la educación especial; así como se construyan o rea-habiliten escuelas en las zonas más pobres del país, incorporando la participación social en el diseño y práctica de las políticas educativas.
- Propuestas y acciones para convertir a las escuelas públicas en centros comunitarios de aprendizaje, abiertas a la sociedad y a la realidad donde habitan; de tal manera que éstas no sólo capaciten sino formen personas comprometidas con su comunidad, su región y su país.

- Medidas para fortalecer y promover una escuela digna y para todos; basada en la equidad y en la inclusión, construida desde las comunidades y con la intensa participación de maestros, alumnos y padres de familia, que abrace en las tradiciones pedagógicas de nuestro pasado e incorpore proactivamente las novedades del pensamiento didáctico contemporáneo.
- Elaborar e implementar un plan educativo que garantice la equidad y la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio, tomando en cuenta las propuestas alternativas de educación que cada instancia y entidad federativa impulse
- Diseñar Propuestas y acciones para tener una educación básica integral, para recuperar las raíces, con la promoción, desde la infancia, de las artes, los deportes escolares y el civismo.
- Elaborar un programa de inclusión a la Educación Media Superior y Superior que tenga por objetivo 0 rechazados. “No habrá rechazados; 100 por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades”.
- Medidas para garantizar que la educación superior sea accesible y obligatoria, respetando la autonomía de las universidades e institutos de educación superior.
- Incorporar en universidades públicas y privadas a jóvenes que deseen estudiar y cuenten con su certificado de estudios de media superior; en este sentido, eliminar el examen de acceso a las universidades públicas.

Sobre la Formación Magisterial

- Propuestas y acciones que permitan asegurar docentes competentes, escuelas de tiempo completo, inglés como segunda y como tercera lengua en las escuelas indígenas e incentivar a alumnos a través de becas que respondan a sus necesidades: libros, alimentación y transporte.
- Políticas y acciones inmediatas para fortalecer las escuelas normales y a los institutos de educación superior que forman docentes.
- Políticas y acciones inmediatas para revalorizar y recolocar a los profesores y al magisterio nacional de tal manera que sean considerados como agentes centrales en la transformación social.

- Políticas para garantizar el derecho de los docentes a participar en un sistema permanente de actualización/formación continua, así como diseñar e implementar, con los profesores, un sistema para reconocer su esfuerzo y sus logros.

Lo que planteamos es que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se conciba como un modelo educativo construido desde abajo, con los actores educativos en el centro y referidos a la diversidad cultural y regional de las escuelas. Para nosotros, la NEM es una escuela formadora, plural, intercultural, incluyente, fraterna y ligada al compromiso con sus comunidades, en constante transformación y de cara a los procesos de globalización. Su modelo pedagógico es producto de la tradición de pedagogías críticas, no parametrales, donde el acto de aprender es una tarea colaborativa guiada por los maestros de cada escuela y puesta al servicio de las comunidades donde están arraigadas.

La NEM requiere de un andamiaje legal que garantice una efectiva reconversión del sistema educativo que ahora tendrá que ser flexible, dinámico, abierto, plural, democrático; profundamente solidario y fraterno. La Nueva Escuela Mexicana no es una propuesta a imponerse desde las autoridades educativas, sino un proceso continuo de consulta y acuerdo desde las escuelas mismas, desde los Consejos Técnicos Escolares, los Consejos de Participación Ciudadana; alimentada por los especialistas e investigadores y con un andamiaje normativo que permita la participación efectiva de todos los protagonistas del acto educativo.

Bibliografía

- Coordinación de Programas Especiales y Compensatorios. (2015). *Programa de Actividades del Primer Congreso Internacional de Educación “Chiapas en Latinoamérica”*. Tuxtla Gutiérrez, Chis.: Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. p. 3.
- Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. (julio-diciembre 2013). *La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente*. En Revista Sinéctica, 41(1-19). Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Disponible en el sitio: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=614_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico.panor
- Rojas Hernández, A. (Responsable del proyecto), 2014. citado en Reporte de investigación INAE.

UNESCO. (2015). *La declaración sobre el futuro de la educación*. Foro Mundial sobre la Educación 2015. 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea. Disponible en el sitio: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/dia-3/la-declaracion-sobre-el-futuro-de-la-educacion>

UNESCO. (2015). *Empoderar al profesorado para construir sociedades sostenibles*. Día mundial de los docentes. París, Francia. Disponible en el sitio: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-teachersday-2015/#.VhRuT0v61oy>

La formación continua en México (2013-2018) Reflexiones para la Innovación educativa

Olga Maya¹

En este trabajo se analiza la política de formación continua que la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas locales (AEL) desarrollaron durante la Reforma Educativa 2013-2018.

De acuerdo con la revisión de la literatura, la evolución y los avatares de esta Reforma han llamado la atención de manera sobresaliente a especialistas, críticos e interesados en el ámbito educativo (Mendoza, 2017; INEE, 2015 y 2018; Ornelas, 2018; Ruiz, 2018, entre otros), lo que lleva a afirmar que ha sido una de las más estudiadas en tiempo inmediato en cuanto a su hechura, puesta en marcha y conclusión.

De manera particular, en esta Reforma la formación continua se considera un componente sustancial para el desarrollo profesional del magisterio de educación básica que en vinculación con la evaluación docente pretenden lograr el cambio en las escuelas para un mejor aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017). Al respecto, varios estudios abordan su análisis en cuanto a la oferta académica que la SEP ofrece a los maestros como poco pertinente y articulada con la carrera docente basada en el mérito y a la mejora de la práctica educativa (INEE, 2015; INEE, 2018a).

Asimismo, se encuentran trabajos como el de Cordero (2015) y el de Meléndez (2015) quienes discuten sobre la relación entre la carrera docente y la evaluación al desempeño que la Reforma impulsó a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); resalta el *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo*

¹ Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, labora en la Universidad Intercontinental, México. CE: omayaa2001@yahoo.com.mx

profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa que realizó la Universidad Autónoma de Baja California (Cordero, Jiménez, Navarro y Vázquez, 2017).

Otros análisis se refieren a los avances, resultados y retos de esta política “más allá de situarla como proceso de regularización ante los resultados de la evaluación al desempeño” (Patiño, Maya y Zapata, 2018) (Maya, Patiño y Cordero, 2016), así como el estudio que aborda la participación inédita de los maestros en la oferta de formación durante 2017. (Patiño et al., 2018)

Este capítulo enriquece esas aportaciones al dar cuenta de la política de formación continua durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN) a través de dos etapas que particularizan las condiciones políticas e institucionales, la normatividad y las acciones que despliegan los actores implicados, así como los ajustes en el reacomodo de intereses en este proceso.

Al final se presentan algunas reflexiones en torno a esta política con relación a la profesionalización del magisterio y a la innovación educativa, que a decir de Martínez (2010), sean “un aporte a la memoria, un llamado a no comenzar siempre de cero”, sobre todo en el debate actual de la escuela pública.

Perspectiva teórica y metodológica

El estudio de la política de formación se realiza desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, la cual concibe a los profesores como profesionales activos y reflexivos. Esta política es un proceso vinculado con las reformas educativas e innovaciones para la mejora constante de las prácticas educativas e implica un conjunto de interacciones entre los actores involucrados en contextos situados. (Villegas y Reimers, 2003 en Blanco, 2015)

Se recuperan referentes del análisis de las políticas públicas en cuanto al diseño e implementación (Roth, 2006), así como al reconocimiento de las relaciones y tensiones generadas en las instituciones como parte de la acción pública (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2008), y los actores que le otorgan sentido a la innovación educativa en contextos situados (Dieckow y Brondani, 2008 y Poggi, 2011). El análisis se inscribe en la línea cualitativa e interpretativa y toma como punto de partida el estudio documental y cronológico de las fuentes primarias que los actores involucrados generaron durante la puesta en marcha de esta política. El abordaje se enriquece con entrevistas a funcionarios que participaron en este proceso y se complementa con la experiencia obtenida en el último tramo de la gestión federal, en tanto que la reflexión “lleva a una parte de los actores a desarrollar sus propias representaciones de las condiciones del éxito y el fracaso,

del impacto de los instrumentos y las técnicas empleadas, de las reacciones de los diversos participantes y de la actitud de éstos (...).” (Gather, 2004, p. 185)

En este sentido, la evolución en la construcción e implementación de esta política se analiza a través de dos etapas, cada una con dos momentos que obedecen fundamentalmente a los procesos que se manifestaron al vincular la formación y la evaluación docente. La primera etapa aborda los puntos de partida entre la SEP y las AEL, mismos que recuperan acciones y recursos del sexenio anterior, así como los esbozos iniciales para llevar a cabo las disposiciones de la administración peñista. En esta etapa se explica la disputa por la formación continua al interior de la SEP, así como los escasos avances en la implementación de esta política.

La segunda etapa plantea el impulso político y de gestión que la SEP y las AEL emprendieron para la formación continua orientada principalmente a la evaluación al desempeño docente y al Modelo Educativo que tardíamente se puso en marcha en las escuelas.

Analizar esta política considera lo que Ruiz menciona con relación a “las condiciones de producción y/o contexto en que emerge la reforma educativa, en la hechura legislativa, en el trayecto que toma en la recreación y la reinterpretación por los diversos actores” (2018, p.13). Por ello, las etapas y momentos que se abordan se entretajan con los acontecimientos que se manifestaron en torno a la Reforma, a fin de comprender las decisiones, procedimientos y obstáculos que sucedieron en los contextos implicados.

Primera etapa. Esfuerzos iniciales y cambios institucionales (2012-2016)

Primer momento (2012-2015)

La firma del Pacto por México, en 2012, de EPN y los partidos políticos constituyó la plataforma para impulsar las reformas estructurales (educativa, laboral, económica, energética y política) que a decir del gobierno llevarían al país “a su máximo potencial” y a su “transformación nacional”. (DOF, 2013d)

La Reforma Educativa fue la primera que se llevó a cabo en un nuevo marco jurídico caracterizado por la modificación de los artículos 3ero. y 73 constitucionales y la Ley General de Educación (LGE), así como la creación de la LGSPD y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE). Estas disposiciones se sustentaron en la calidad y la equidad educativa que apuntaban a la reconfiguración de la educación pública y a la función de los maestros, mediante la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y la evaluación del desempeño como instalación del mérito para la carrera docente.

En el caso del SPD para la Educación Básica, se establecieron los procesos de ingreso, promoción y permanencia, así como el mecanismo de reconocimiento que regula el servicio del personal educativo (con funciones docente, técnico docente, directiva y de supervisión, así como de asesoría técnica pedagógica) (DOF, 2013c). La distribución de competencias que la LGSPD estableció en la regulación del SPD se llevó a cabo a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las AEL, en tanto la SEP creó en 2013 la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como órgano descentrado responsable de regular y coordinar los mecanismos del SPD. (DOF, 2013b)

Para la formación continua, actualización y capacitación, destaca el artículo 59 de la LGSPD, que señala que se deberá atender como obligación del Estado por las autoridades educativas federal y local, en tanto el artículo 60 establece que la formación continua ha de 1. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación. 2. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo de personal. 3. Ser pertinente con las necesidades de la escuela y la zona escolar. 4. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional. 5. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región que se trate, y 6. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las autoridades educativas, los organismos descentralizados y el Instituto. (DOF, 2013c, pp. 24-25). Así, la formación continua junto con la evaluación del desempeño son procesos transversales al SPD.

En este contexto destacan los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo en 2014 que la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) realizó para delinear su política. Estos foros se realizaron en seis regiones y se organizaron en cinco temas: 1. El reto de educar a los mexicanos en el siglo XXI; 2. ¿Qué es hoy lo básico indispensable?; 3. Cómo organizar la escuela de educación básica para que sea eficaz; 4. Cómo organizar la inclusión y la equidad en la escuela básica, y 5. El desarrollo profesional docente. Este último tema sobresalió al contar con el mayor número de ponencias (26.7% de un total de 3079); siendo la subcategoría Formación continua la que destacó con 1057 menciones. Entre los problemas que se enunciaron se mencionó la falta de articulación y su carácter endogámico, así como su escaso impacto en el desempeño docente. (UABC, 2014)

Los resultados de este foro fueron insumos relevantes para que la SEB impulsara el Sistema Básico de Mejora que en sus prioridades comprendía: a) la mejora del aprendizaje; b) el impulso de la normalidad mínima y c) reducir el índice de deserción escolar. (SEP, 2014), a través del fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), la descarga administrativa, y el fortalecimiento de la supervisión escolar, lo que implicaba el acompañamiento y asesoría a las escuelas públicas que les permitiera definir sus propias estrategias para fortalecer su función en el centro de la política nacional. Ello llevó a proponer un modelo dual de formación continua que implicaba, por un lado, desarrollar

acciones dentro de la escuela con base en la detección de necesidades profesionales de los maestros en los CTE, y por otra parte, aprovechar propuestas formativas pertinentes y adecuadas derivadas de actores e instancias que atendieran los problemas específicos de la educación básica. (SEP, 2014)

Con base en esos planteamientos, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) como el área normativa dependiente de la SEB, instrumentó con las AEL el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Educación Básica en Servicio, que entre sus objetivos pretendía alcanzar “la calidad, la pertinencia y relevancia de la oferta nacional y estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales” (DOF, 2013b). Este programa recuperó los instrumentos para la formación continua que la Alianza por la Educación puso en marcha en el sexenio de Felipe Calderón, referentes al Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional y los Catálogos Estatales, que integraron la oferta académica que la federación y las entidades respectivamente pusieron a disposición del personal educativo para atender las necesidades de profesionalización (DOF, 2013a). Cabe señalar que si bien estos catálogos fueron revisados por las áreas responsables para su actualización en el contexto de este programa, aún no contemplaban las necesidades del magisterio con relación a la evaluación al desempeño que establecía la LGSPD, debido a que ésta apenas comenzaba.

Las acciones de este programa se implementaron en los centros de maestros que aún formaban parte de la estructura organizativa de las secretarías de educación en las entidades y que funcionaban desde los años noventa en el Programa Nacional para la Actualización Permanente (Pronap).

En este marco, la SEB pretendía mejorar y fortalecer el quehacer de las escuelas así como impulsar el desarrollo profesional docente desde los propios actores y ámbitos de la práctica pedagógica, mientras que la CNSPD junto con el INEE se concentraron en instrumentar de manera inmediata las evaluaciones relativas al ingreso (durante 2014) y la promoción al personal con funciones directivas (en 2015), lo que ocasionó tensiones visibles entre la SEP y las AEL ante la falta de coordinación y orientación de acciones pertinentes y oportunas que trastocaron el inicio de la Reforma Educativa y la formación continua.

Mientras esto sucedía, el rechazo de los maestros a la primera evaluación al ingreso del SPD se hacía más visible en varias entidades, principalmente en Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Veracruz, aunque también en aquellas que se caracterizaban por no organizar movilizaciones magisteriales. La aplicación de los exámenes a los maestros, irregular y violenta, contradecía el discurso oficial acerca de la figura del docente como un profesional de la educación. En este sentido, las tensiones entre la SEP, las AEL y los

maestros se profundizaban en torno a la evaluación por lo que la política de formación continua, pese al discurso oficial, se desdibujaba.

En este contexto, el 19 de febrero de 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el Acuerdo Secretarial 715 para que la DGFCMS se adscribiera a la CNSPD con la finalidad de atender y vincular la formación continua al SPD, así como de regular un Sistema Nacional de Formación Continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional para maestros de la educación básica, conforme la atribución que el decreto de creación de la CNSPN señalaba. (DOF, 2013c. p. 2)

Esta reorganización administrativa y de gestión significó que la SEB trasladara a la CNSPD personal adscrito, recursos y funciones con el propósito que la formación continua se vinculara con la evaluación del desempeño conforme a la LGSPD. Estos ajustes mermaron el sentido institucional que la SEB había desempeñado desde su inicio al vincular el mejoramiento de la educación básica a través de la preparación de los maestros, mediante el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio que emergió del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica en 1992. La SEB había sido creada como la unidad administrativa responsable de normar y regular la formación continua conforme al modelo estructural que la SEP diseñó e implementó para dar cumplimiento a dicho Acuerdo en lo correspondiente a la profesionalización del magisterio.

Este desequilibrio interno entre las áreas de la SEP, el fortalecimiento de la CNSPD a través de funciones y recursos por un lado, y el debilitamiento de la SEB por el otro, se reflejaron en el escaso avance en las acciones de formación continua para atender con calidad y a tiempo las necesidades profesionales que exigía la evaluación al desempeño a los maestros.

Por otra parte, en ese mismo año, la desaparición de los 43 normalistas de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa profundizó la escasa legitimidad de la Reforma, lo que generó un clima de desconfianza, incertidumbre y temor de los maestros ante los cambios. Quizá estos hechos influyeron para que el entonces Secretario de Educación, Emilio Chuayffet, sustituyera funcionarios en puestos clave, entre ellos el titular de la SEB, y el de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. El licenciado Alberto Kuri Naime, diputado del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y con experiencia en varios cargos en el gobierno del Estado de México, ocupó el lugar de Subsecretario de Educación Básica sustituyendo a la maestra Alba Martínez Olivé, profesora normalista.

En 2015, a mitad del sexenio y con pocos avances en la Reforma, Aurelio Nuño Mayer es designado Secretario de Educación, quien a su vez nombra a Javier Treviño Cantú

como titular de la SEB. El nuevo Secretario afirmó, con base en los resultados de la evaluación, que “saldrá un conjunto de programas de formación profesional docente o capacitación que sea de excelencia (...).” (Cano y Poy, 2015)

Segundo momento (2016)

Ante la multiplicidad de tareas que la CNSPD tenía que realizar con la evaluación al desempeño (ingreso y promoción) y en medio del rechazo de las bases magisteriales, la formación continua aún no contaba con las acciones que le permitieran ofrecer una oferta académica pertinente y de calidad a los maestros para su desarrollo profesional, por lo que el 6 de abril de 2016 se publicó en el DOF el nuevo Reglamento Interior de la SEP, que la instancia responsable de la formación continua se adscribía nuevamente a la SEB con el nombre de Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC), y la CNSPD dejaba de ser órgano desconcentrado y pasaba a ser parte de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Estos ajustes administrativos y de gestión desde el interior de la SEP repercutieron para que la Reforma Educativa desde sus inicios no lograra implementarse como un proyecto sistemático, integral y coordinado con las AEL y el magisterio.

Las funciones de la DGFC, de acuerdo con el artículo 33 del Reglamento Interior, abarcaban la regulación del Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, el proponer lineamientos generales para el reconocimiento, formación continua, de desarrollo de capacidades y de desarrollo de liderazgo y gestión, así como la elaboración de lineamientos generales para la definición de los programas de regularización de los docentes de educación básica, lo que permite la vinculación de la formación continua con la evaluación al desempeño docente en lo relativo al reconocimiento y la regularización.

En consecuencia, el regreso del área responsable de la formación continua a la SEB implicó el traslado de algunas plazas laborales y la adscripción de personal técnico y administrativo, quien había vivido de manera directa las protestas de los maestros en la aplicación de los exámenes de evaluación, por lo que este retorno se caracterizó por la incertidumbre para cumplir con las funciones de la recién creada dirección general y ofrecer respuestas inmediatas a las entidades federativas, las cuales, a pesar de la falta de definiciones de la federación, continuaban proporcionando la formación continua, según lo narra un responsable estatal:

Nosotros ofrecimos cursos para los procesos de evaluación, detectamos las necesidades de los maestros, nos pusimos a estudiar la LGSPD y aprovechamos la experiencia de años anteriores (...) pero sí requerimos conocer de la SEP los criterios que nos orienten y definan qué hacer.

Aunado a este panorama, el retraso en la designación del director general de formación continua (que fue nombrado en junio 2016) la falta de integración de un equipo de trabajo por carecer de personal y la designación tardía del presupuesto federal, trajeron consigo que la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (véase Tabla 1), herramienta normativa y de orientación a las AEL, mostrara pocos avances en la puesta en marcha y no cumpliera con las demandas del desarrollo profesional del magisterio, así lo expresaba en entrevista uno de los directores de esta área:

La nueva estrategia, no se pudo arrancar a tiempo por la falta de disponibilidad presupuestal. La reorganización de la SEP no incluyó a tiempo el presupuesto para que las áreas con nueva adscripción pudieran ejercerlo. Una situación totalmente burocrática que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público no comprendió y no ayudó. (...) El presupuesto no se pudo ejercer hasta empezado el cuarto trimestre.

Esto produjo inconformidades y desconfianza de las AEL hacia la instancia normativa. Este retraso en la entrega del presupuesto, así como los ajustes administrativos y de gestión de la CNSPD y de la DGFC, dieron lugar a que a cuatro años de la mencionada reforma, la SEP no avanzara en acciones articuladas entre la formación continua, la evaluación al desempeño docente y los cambios curriculares conforme a los planteamientos de la Reforma Educativa. El rechazo a la evaluación docente se profundizaba por parte del magisterio y la promesa de un nuevo modelo educativo, así como de formación continua que contribuyera al desarrollo profesional docente, parecían estar cada vez más lejos de lograrse.

De manera paralela, desde el 2013, el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (Sinadep) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se constituía como la instancia de proporcionar formación continua y superación profesional en línea, orientada a las especializaciones, maestrías y doctorados, por lo que la oferta formativa se ampliaba y diversificaba. Así, la disputa por el desarrollo profesional del magisterio de la educación básica se complejizaba, pues pese a la rectoría del Estado que la Reforma enarbolaba, en 2015 el SINADep tenía registrados 281 mil maestros. (Garduño en Cordero et al., 2017)

Segunda etapa (2017-2018). Reformulación en la implementación de la formación continua

Esta etapa se destacó por una nueva gestión que logró remontar el retraso de los años anteriores. Con una visión ampliada de la formación continua articulada con la formación inicial como parte del proceso del desarrollo profesional docente —lo que implicaba ir más allá de los cursos de capacitación en línea y en cascada como se había privilegiado en

los primeros años de la Reforma —, la DGFC estableció como documento normativo y de instrumentación la *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica*, el cual articulaba propósitos, líneas de trabajo, criterios y orientaciones para que la oferta de formación (cursos, talleres y diplomados) estuviera dirigida a 1,200,000 figuras educativas que integraban el universo de la educación básica.

Dicha oferta no se limitó a atender únicamente al personal educativo que tenía que presentar la evaluación al desempeño; el propósito de la DGFC implicaba un alcance institucional amplio y diferenciado con los maestros de educación básica que permitiera responder de manera pertinente a las necesidades profesionales derivadas de la Reforma educativa.

Primer momento (2017)

Inicia un nuevo equipo en la gestión de la DGFC² que mantenía como retos recuperar la confianza de las AEL, plantear acciones factibles que atendieran la evaluación docente conforme a la LGSPD, capacitar al magisterio ante el advenimiento de un currículo que el Modelo Educativo estableció, y el desarrollo profesional de los maestros en la mejora de su práctica. Las debilidades que heredaba este equipo rebasaban a las fortalezas según lo expresa un ex director federal:

Entre las debilidades con las que nos encontramos fue no contar al inicio con el personal suficiente al interior de la DGFC para realizar las actividades propias del programa, que a las entidades no se les había considerado en la elaboración de las propuestas de formación, tener reglas de operación muy rígidas, no contar con el apoyo de los Secretarios de Educación en las entidades y enfrentar la descoordinación con las demás áreas de la SEB.

La formación continua se caracterizó por su centralismo, desarticulación y poca pertinencia a los nuevos escenarios en la preparación de los maestros, por lo que una de las primeras acciones de esta gestión consistió en replantear el Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros en Servicio, Estrategia Nacional 2017, derivado del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) 2017, con la finalidad de instrumentar y proporcionar los recursos federales a las entidades. Este documento normativo estableció tres líneas de formación (como se observa en la Tabla 1) que orientó el desarrollo de las acciones con las AEL.

² Cabe señalar que el Director General y el Director General Adjunto por su experiencia en varios cargos públicos, contaban con capacidad de liderazgo para resolver los conflictos y proponer un trabajo articulado que fueron clave para avanzar en la gestión de la DGFC en el último tramo del sexenio. Así, de manera gradual, se fue constituyendo el equipo de trabajo para implementar la formación continua con las AEL.

Este instrumento permitió a la DGFC reorganizar sus procesos al interior y con las entidades, al designar cinco enlaces regionales (Noreste, Noroeste, Centro, Occidente y Sur-sureste) para acompañar, asesorar y apoyar a las AEL en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias estatales. Cabe señalar que éstas se derivan de la Estrategia Nacional 2017 con la finalidad que las AEL propusieran la oferta de formación conforme a las necesidades profesionales del personal educativo y de acuerdo con los recursos federales asignados. Este proceso lo expresaba así uno de los directores federales:

La dinámica interna requería del contacto directo con los estados, a través de los responsables de formación. Por eso se llevó a cabo reuniones nacionales y regionales, así como el seguimiento permanente; también se dividió el país en cinco zonas atendidas por igual número de enlaces y coordinados por las directoras de área.

La formulación de la Estrategia Nacional generó que las intervenciones de la DGFC se centraran en la planeación, comunicación y el seguimiento permanente con las AEL, quienes de manera gradual y de acuerdo con sus condiciones político-administrativas, articularon la formación continua a las necesidades profesionales del personal educativo y con base en las disposiciones federales, por lo que durante este periodo la oferta de formación no se estableció desde la federación únicamente, ni fue homogénea para todo el país como había sido en la etapa anterior.

La oferta de formación se integraba en su mayor parte en las entidades, lo que implicaba que, según los recursos federales asignados conforme al Prodep 2017, las orientaciones de la Estrategia Nacional y las particularidades del magisterio en cada entidad, así como los responsables de las áreas de formación propusieran las instituciones educativas que debían de proporcionar los cursos, talleres y diplomados.

En este sentido y para su registro en la DGFC, las áreas estatales efectuaban la revisión y validación de acuerdo con las disposiciones que el INEE establecía a través de los Comités Académicos de Apoyo a la Evaluación (CAAEV)³

Las propuestas de formación se enriquecieron con el Padrón Nacional de la Oferta Académica en Línea que la DGFC integró con las instancias formadoras mediante convocatoria y selección de cursos y diplomados acordes con las necesidades del magisterio detectadas mediante una encuesta nacional⁴ y a los criterios de la Estrategia

³ El INEE publicó en abril de 2017, los Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional de quienes participan en el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior, los cuales establecían criterios para que las AEL llevaran a cabo la evaluación del diseño, la operación y el resultado de la oferta de formación de quienes participaban en el SPD. (DOF, 2017)

⁴ Esta encuesta consideró una muestra representativa de 1200 figuras educativas de preescolar, primaria y secundaria de un universo de 92 884. Los resultados señalan que los maestros consideran que los ámbitos a fortalecer en la formación continua son: el pedagógico (51.57%); la asesoría, el apoyo y el acompañamiento

Nacional. El Padrón quedó conformado por 26 instancias formadoras, con una oferta de 120 cursos de 40 horas y 46 diplomados de 120 horas. (SEP, 2018)

Asimismo, el curso a distancia “Proyectar la enseñanza” que la DGFC ofertó a través del Portal Nacional de Formación Continua, representó una acción de alcance significativo entre el personal educativo antes de la evaluación al desempeño. En 2017, de acuerdo con la información proporcionada por la CNSPD, del total del personal educativo que presentó la evaluación al desempeño en ese año, más del 90% obtuvo resultados aprobatorios (suficiente, bueno, destacado). (SEP, 2018).

Sin embargo, más allá de acompañar a los maestros en la evaluación al desempeño a través de una propuesta formativa, resalta la orientación, el contenido y la metodología que ofreció este curso al considerar la experiencia y los saberes profesionales en la reflexión de la práctica educativa para conseguir el aprendizaje de los estudiantes, de ahí la aceptación significativa del magisterio.

Estas acciones lograron atender a 627,637 figuras del personal educativo, a partir de la meta anual de 500 mil maestros que se propuso la DGFC; es decir, un alcance del 125% de lo propuesto. (SEP, 2018).

De manera gradual, la DGFC ganó la confianza de las AEL, de modo que se observaba un trabajo articulado, con orientaciones y metas precisas. Cada entidad construía sus propios procesos de la formación de acuerdo con sus condiciones político-administrativas. Sin embargo, los sismos de septiembre de 2017 impactaron en las acciones en varios estados (Morelos, Ciudad de México, Puebla, Hidalgo, Tlaxcala, Oaxaca, Guerrero, Chiapas) de modo que, ante las prioridades de esta contingencia, la participación de los maestros en la formación continua se pospuso.

Aunado a lo anterior, el rechazo a la evaluación al desempeño se hacía cada vez más evidente, sobre todo en las entidades con presencia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) como Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán, que impedía cualquier acción relacionada con la Reforma Educativa. Los maestros que presentaban los exámenes lo hacían por temor a perder su trabajo y quienes participaban en alguna oferta de la formación, buscaban principalmente apoyos para presentar la evaluación más que el propio desarrollo profesional, realidad que se imponía a los propósitos de la Estrategia Nacional. En este contexto, la SEP afinaba el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria con cinco ejes que garantizaba el acceso a una educación de calidad con equidad: 1) el planteamiento curricular, 2) la escuela como centro del sistema escolar, 3) formación y desarrollo profesional docente (inicial y continua), 4) inclusión y equidad, y 5) la gobernanza del sistema educativo. (SEP, 2017).

(22.21%), y la gestión escolar (20.10%). Estos datos fueron la base de las acciones que la DGFC y las entidades emprendieron para la formación continua. (SEP, 2018)

Segundo momento (2018)

En este periodo la DGFC y las AEL recuperan los aprendizajes obtenidos en la gestión del año anterior. La Estrategia Nacional de Formación Continua es nuevamente el documento normativo que orienta las acciones, de acuerdo con el Prodep, 2018, tipo básico (DOF, 2018) y a la Encuesta de Necesidades Profesionales 2017. (SEP, 2018) La Estrategia conservó las tres líneas de formación, pero actualizadas conforme a la evaluación al desempeño a aplicar en ese año y al currículo que el Modelo Educativo establecía (véase Tabla 1).

La actualización que la SEP proporcionó al magisterio nacional para el desarrollo del nuevo currículo consideró la colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral y el Plan Programas de Estudio 2018-2019, que integró 19 cursos en línea en una plataforma nacional con duración de 40 horas cada uno, a través de un modelo de estudio autogestivo con el propósito de que los participantes establecieran su ritmo de trabajo (SEP, 2018). Estos cursos se destacaron por su diseño interactivo para favorecer el aprendizaje de acuerdo con los enfoques y contenidos del currículo a implementar en las escuelas.

Sin embargo, el acceso a la plataforma nacional fue insuficiente lo que generó malestar entre los maestros puesto que no podían desarrollar los cursos, ni obtener la constancia correspondiente, la cual era solicitada como evidencia por las autoridades educativas. Este obstáculo se resolvió alojando dichos cursos en el portal de la DGFC, mientras las AEL los adecuaban a sus medios tecnológicos y a las modalidades presenciales y semipresenciales que desarrollaron con los maestros, por lo que dicha capacitación no fue exclusivamente en línea como estaba diseñada en su inicio.

En este contexto, los cambios de gubernatura en algunos estados (Chiapas, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Puebla, Tabasco, Veracruz y Yucatán) son factores a considerar en la implementación de la formación continua debido a que afectaron la continuidad de los procesos, y el reacomodo de los equipos técnicos responsables del área requiere tiempo y capacitación (sobre todo, si son de reciente incorporación), para recuperar la estabilidad en la gestión institucional. Esta situación retrasó la consecución de las metas y objetivos de esta política, en particular al término de esa administración.

La cancelación de la Reforma Educativa y la evaluación para la permanencia constituyeron parte de las consignas políticas en la campaña del principal candidato presidencial, lo que generó que los maestros participaran en la formación continua de manera voluntaria y con escasa motivación. Pese a ello, la SEP registró de 1,235,754 figuras educativas, lo que rebasó el universo de 1,200,000 maestros. (SEP, 2018)

Conclusiones

A través de este recorrido se observa que la formación continua durante el sexenio 2012-2018, se caracterizó por una política con escasos equilibrios, debido a los continuos cambios en la SEP y en las áreas responsables de ésta, lo que generó que durante cuatro años no existieran definiciones al interior ni con las AEL, responsables de su instrumentación en las entidades federativas.

Ante una reforma de gran calado que las autoridades gubernamentales enfatizaban, la formación continua no cumplía con el propósito de contribuir con calidad al desarrollo profesional de los maestros como lo estipulaba la LGSPD. Fue en los dos últimos años que, ante cierta estabilidad de una gestión en el área responsable y de un liderazgo que logró articular las acciones de formación a nivel nacional, se trabajó con las entidades de manera coordinada y con rutas claras.

Durante esos años se logró remontar lo que no se concretó en los cuatro anteriores pues hubo avances significativos en la consecución de las metas propuestas a través de la puesta en marcha de estrategias e instrumentos de planeación, seguimiento y acompañamiento como lo fueron las Estrategias Nacionales y Estatales (2017 y 2018). En este proceso se destaca la cercanía y comunicación permanente de la DGFC con las AEL en el desarrollo de las acciones y en la solución de problemas.

La oferta de formación continua promovió la reflexión, el diálogo entre pares y las habilidades para que los maestros aprendieran por sí mismos y a lo largo de su carrera. Los “cursos en cascada” no constituyeron la mejor alternativa; por el contrario, abrir espacios de discusión en las escuelas acerca del quehacer docente fue un propósito a mantener. Sin embargo, el exceso de demandas de la Reforma Educativa y el trabajo administrativo que prevalecen en las escuelas son factores que estuvieron presentes en la formación continua, puesto que los maestros que participaron, lo hicieron de manera inmediatista, individual y presionados para responder a las nuevas exigencias, lo que contribuyó a que los procesos de reflexión del quehacer educativo no se consolidaran.

El escenario político cada vez más candente debido a la oposición magisterial a la Reforma, los cambios de gubernatura en algunas entidades que generaron movimientos y falta de continuidad en las AEL y los equipos responsables de la formación continua, los imprevistos como los sismos, así como la implementación tardía del currículo, marcaron de manera convulsiva el final del sexenio. La formación continua en el marco del Desarrollo Profesional Docente como se planteó en los propósitos reformistas fue rebasada por las disputas internas de la SEP y la falta de consenso y aceptación del magisterio hacia la evaluación del desempeño y lo que derivara de ello.

La conclusión del sexenio frenó la realización y la consolidación de las acciones emprendidas en la última etapa de la política de formación continua, así como la apropiación y reflexión de los contenidos pedagógicos en los saberes profesionales de los docentes que esta política promovía, tarea que implica tiempo y acompañamiento con expertos.

La articulación de la formación continua con la inicial fue un tema pendiente, así como la oferta formativa orientada a ampliar y fortalecer la atención al personal educativo de contextos vulnerables como el indígena, especial, migrante y multigrado.

Se concluye que la política de formación continua no es un proceso monolítico, lineal, ni inmediato; por el contrario, su complejidad radica en que se sobreponen varios procesos a la vez que alteran y definen las decisiones de los actores en su implementación. Ante el predominio de la discontinuidad y desarticulación observada desde la misma SEP durante este sexenio, la pérdida de legitimidad y la falta confianza de los maestros en las reformas son realidades que se deben considerar en los proyectos de transformación. De este proceso se derivan varios aprendizajes que la innovación ha de considerar y que se mencionan a continuación.

Conseguir los equilibrios entre los requerimientos institucionales y las necesidades profesionales del magisterio en servicio, a fin de contribuir a su profesionalización y a la mejora de la educación básica, con la finalidad de identificar las prioridades y modalidades de formación que ofrezcan respuestas adecuadas a este desafío. De acuerdo con ello, la consulta, la participación, el acompañamiento y el diálogo con los maestros en la formación continua ha de constituirse en un proceso permanente y transversal.

Fortalecer los procesos institucionales de las áreas responsables de la formación continua en las entidades federativas, porque son éstas quienes desde la complejidad político-burocrática de los sistemas educativos al que pertenecen, logran equilibrios, consensos y condiciones para diseñar, convocar, desarrollar, monitorear y evaluar la oferta de formación continua a los maestros de educación básica.

Impulsar y apoyar desde la federación las redes de comunicación que las AEL llevan a cabo de manera cotidiana e informal, con la finalidad de intercambiar información y mecanismos de apoyo, así como el diálogo entre pares lo que favorecerá la toma de decisiones para ofrecer respuestas pertinentes a las particularidades del profesorado en las entidades.

Articular los programas de formación continua con políticas integrales y sistémicas a través de mecanismos de seguimiento, comunicación y apoyo con las AEL que aseguren la continuidad y la sustentabilidad de la formación, a fin de consolidar prácticas de gestión y liderazgo institucional probadas en la mejora del sistema educativo.

La reflexión de la práctica que plantea la oferta formativa para el trabajo en el aula mediante la mejora de las intervenciones pedagógicas es una propuesta en ciernes, por lo que es relevante generar espacios formativos y de discusión desde la escuela que promuevan la creación de comunidades de aprendizaje del profesorado.

Los equipos del área responsable de formación continua en la federación y de las entidades han de llevar a cabo sus propios procesos de formación permanente junto con expertos e investigadores, que promuevan la discusión y la elaboración de marcos conceptuales y sus implicaciones en el desarrollo profesional de los maestros. La construcción de las políticas no se limita a la instrumentalización de acciones; requiere de estudio y deliberación para la toma de decisiones fundamentada.

Impulsar estudios que expliquen y analicen la construcción y apropiación de los procesos formativos en los saberes profesionales de los maestros, lo cual contraviene a posturas que requieren resultados inmediatos en los aprendizajes de los estudiantes. La formación continua no es una relación causal, es multidimensional, lo que implica tiempo y estudios sistemáticos para observar su efecto en la mejora de las prácticas escolares.

Reconocer la experiencia, los saberes de los maestros, así como los entornos escolares en que se desempeñan han de constituirse los insumos privilegiados para diseñar o replantear la formación continua como política diferenciada, local y contextualizada que considere modalidades, contenidos, metodologías y recursos en tanto aprendizaje permanente, formal e informal que deberá responder a las diferentes etapas del desarrollo profesional.

Anexo: Tabla 1. Estrategias Nacionales de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Líneas de formación y programas que las integran

| Líneas de formación | | | |
|---|---|---|---|
| Estrategia 2015 | Estrategia 2016 | Estrategia 2017 | Estrategia 2018 |
| 1. Formación continua para el personal educativo sujeto a procesos de regularización y nivelación | 1. Formación continua para fortalecer los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) del personal educativo | 1. Formación para el Proyecto de enseñanza y los correspondientes a cada figura educativa, como elementos fundamentales para la Evaluación al Desempeño, el fortalecimiento de conocimientos pedagógicos, disciplinarios y de desarrollo personal y social. | 1. Formación para el Proyecto de enseñanza y los proyectos correspondientes a cada figura educativa, en los mecanismos de Permanencia y Promoción del SPD |

Innovación e Inclusión en Educación: Políticas y estrategias de implementación

| | | | |
|--|--|--|---|
| 2. Formación continua para el personal con funciones de tutoría | 2. Desarrollo de competencias para el uso de las TICS para el trabajo colaborativo | 2. Atención al personal educativo a partir de las necesidades de formación, derivadas de los mecanismos y procesos del SPD | 2. Atención al personal educativo que participa en los mecanismos de evaluación, así como en tutoría y SATE en el marco del SPD |
| 3. Formación continua para el personal con funciones de asesoría técnica pedagógica | 3. Formación del personal del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) | 3. Fortalecimiento y actualización en temas educativos prioritarios y socialmente relevantes acerca del Modelo Educativo 2017, el fortalecimiento de los conocimientos pedagógicos, disciplinares y de desarrollo social, detectados en los CTE y el SATE. | 3. Formación continua en temas prioritarios del Modelo Educativo, así como en temas transversales socialmente relevantes en la educación básica |
| 4. Formación continua para personal con funciones de dirección y supervisión escolar | 4. Desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión escolar | | |
| | 5. Desarrollo de competencias para la evaluación interna y el aprovechamiento de los resultados de la evaluación | | |
| | 6. Dominio de los contenidos disciplinares | | |
| | 7. Actualización en el nuevo modelo educativo y los programas institucionales para la inclusión y la equidad | | |
| Integrada por 8 programas. | Integrada por 12 etapas. | Integrada por 16 programas. | Integrada por 17 programas. |

Fuente: Elaboración propia con base en Cordero, (2017) y SEP (2018).

Bibliografía

- Blanco Guijarro, R. (2015). *Formación continua en la comunidad iberoamericana*. En Hevia, R. (Ed.), *Formación Continua en la Comunidad Iberoamericana en Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 51-74). Santiago de Chile: OEI.
- Cano A. y Poy L. (7 de septiembre de 2015). *Para este gobierno la prioridad es la educación*. La Jornada, p. 16.
- Cordero Arroyo, G. (2015). *La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana*. *Revista de Educación y Desarrollo* (32). 5-10.
- Cordero Arroyo, G., Jiménez Moreno, J.A., Navarro Corona, C. y Vázquez Cruz, M. A. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*. México: INEE-UABC.
- Dieckow L. M. y Brondani, N. A. (2008). *Las tensiones y conflictos en las organizaciones sociales educativas. Un análisis teórico desde la sociología, administración y ciencias jurídicas*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones.
- DOF (2013a). *Acuerdo número 676 por el que se emiten la Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288952&fecha=26/02/2013
- DOF. (2013b). *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013
- DOF. (2013c). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (2013d). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- DOF. (2014a). *Acuerdo número 715 por el que se modifica el diverso 351 por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan*. <https://www.searchnewworld.com/search/search2.html?p=DOF%202014%20Acuerdo%20secretaria%20715>

- DOF. (2014b). *Lineamientos iniciales generales para llevar a cabo la evaluación del ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior y lineamientos iniciales generales para llevar a cabo la evaluación para la promoción a cargos con funciones de Dirección (Directores) en Educación Media Superior, para el ciclo escolar 2014-2015*. LINEE-01-2014. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5329687&fecha=15/01/2014
- DOF. (2016). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424680&fecha=08/02/2016
- DOF. (2018). *Acuerdo número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509132&fecha=27/12/2017
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- INEE. (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015, México: INEE.
- INEE. (2017). *Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional de quienes participan en el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- INEE. (2018a). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente de la educación básica*. México: INEE.
- INEE. (2018b). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE.
- Martínez, A. (2010). *La construcción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. En Barba, B. y Zorrilla, M. (coords.) *Innovación social en Educación: una base para la elaboración de políticas públicas* (pp.77-105). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Siglo XXI Editores,
- Maya, C. O., Patiño, N. X. y Cordero G. (25-27 julio de 2016). *Política de formación permanente en educación básica en el marco de la evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Punta Cana, República Dominicana.
- Meléndez, M.T. (2015). *El reto de la formación continua para los docentes en servicio*. En Guevara, G., y Backhoff, E. (coords.) *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018* (pp. 327-336). México: FCE-INEE.

- Mendoza, M. (2017). *La reforma educativa 2013*. Discursos, actores y resistencias magisteriales en Xalapa, Veracruz. (Tesis de maestría en Ciencias Sociales). Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/mcs/files/2018/01/MendozaGomezMari an.pdf>
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación*. Globalización, neocorporativismo y democracia. México: FCE.
- Patiño, N. X., Maya, C. O., Zapata, A. (2018). *México un caso inédito: Política de formación continua en 1,200,000 docentes de Educación Básica*. Ponencia presentada en Simposio: Formación, trabajo y evaluación de la docencia. Buenos Aires.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza*. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Roth, A. N. (2006). *Políticas públicas*. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Ruiz Muñoz, M. M., Oliver, L., Contreras, A. (col.) (2018). *Reforma educativa en México*. Hegemonía, actores y posicionamientos político-pedagógicos. México: UIA.
- SEP. (2014). Diagnóstico. Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2014. México: SEP.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Tipo Básico. Memoria Documental 2018. México: SEB.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008) *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- UABC. (2014). *Foro de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo*. Reporte final. Ensenada: IIED, UABC.



Retos en la formación docente y directiva de Educación Básica frente a los desafíos que genera la Innovación educativa en el contexto actual en México

Juan Mario Martínez Jofre¹

Introducción

Los cambios cada vez más vertiginosos que se han desarrollado a partir de la segunda década del siglo XX y que han continuado en las dos primeras décadas del siglo XXI han generado una serie de implicaciones para los responsables de educar al interior de las instituciones de educación básica en donde los alumnos deben adquirir los conocimientos y competencias necesarias para enfrentar los retos que genera un mundo en constante cambio frente a los lances que demandan los procesos de enseñanza y aprendizaje para la innovación educativa. No puede pensarse en una educación que no considere el cambio de paradigmas y la imperiosa necesidad de dar respuesta a los desafíos educativos que demandan la sociedad misma; el docente y directivo de instituciones de educación básica deben responder a estos retos.

La formación del docente y directivo de Educación Básica y la Innovación Educativa

Informes internacionales han evidenciado la existente relación entre la formación del docente y directivo con los procesos de la innovación educativa en educación básica como una generadora de logros en la calidad educativa. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sostienen que la innovación educativa produce

¹ Doctor en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCA, ST). Profesor Investigador, Instituto Universitario del Estado de México (IUEM). Correo electrónico: dr.mario.jofre@gmail.com

múltiples impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las propias instituciones educativas. Por tal motivo, los docentes y directivos de educación básica precisan considerar los desafíos y cambios que el mundo actual exige frente a la innovación educativa y lo que ello implica en materia de una formación docente continua, así como ha ocurrido en Países de Europa y América Latina. Es ahí donde recae la responsabilidad de preparar a los futuros docentes y directivos para el contexto actual, porque debe de sentar las bases formativas que la sociedad actual demanda en un mundo globalizado en constante transformación. Sobre todo, en un País como México con una gran diversidad de regiones que precisan de necesidades específicas.

La innovación educativa plantea un desafío continuo a los formadores de formadores, debido a que el docente y directivo precisan de un mayor conocimiento con capacidad de apertura al cambio y más que pensar en profesionalizarse, actualizarse, especializarse o capacitarse, necesitan considerar su formación en niveles de Posgrado. La necesidad de contar con actores educativos que posean un perfil que responda a los retos actuales para innovar en educación es esencial para las instituciones de nivel básico, así como ha ocurrido en Países como Finlandia, España, Francia o Inglaterra, entre otros.

Por décadas, la administración al interior de los centros escolares de educación básica en México orientada al cumplimiento de normas, generó que los docentes y directivos, más que preocuparse por la calidad e innovación educativa, centraran su atención en el cumplimiento en tiempo y forma de los aspectos administrativos y en presentar resultados “favorables” aún y cuando éstos no correspondieran con la realidad académica de sus alumnos. Por tal motivo, la formación de los docentes y directivos de educación básica, no únicamente inicial sino continua, es uno de los retos que enfrenta la innovación educativa en un mundo en constante cambio.

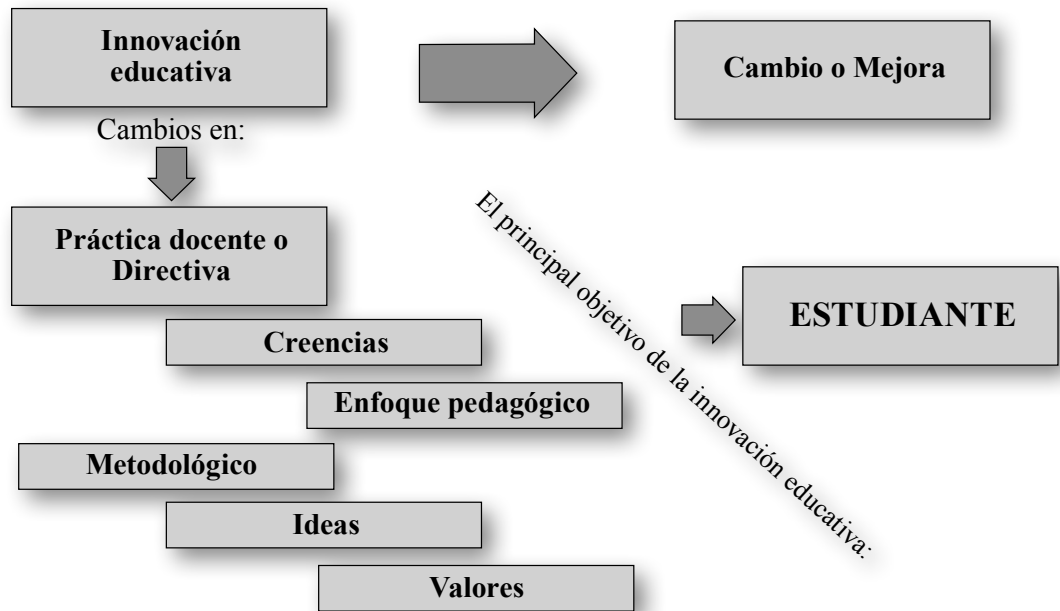
Retos de la formación de docentes y directivos en el México actual

El siglo XXI trae consigo desafíos constantes derivados del cambio de paradigmas, en una sociedad inmersa en una constante transformación. Los retos de la formación de los actores educativos continúa siendo uno de los desafíos para alcanzar una innovación educativa (Figura 1); los responsables de enseñar deben desarrollar en ellos capacidad reflexiva, adquisición y desarrollo de habilidades para afrontar las exigencias actuales. Una de las primeras competencias que los docentes y directivos de centros escolares de educación básica deben adquirir es la comprensión y análisis crítico de los desafíos que implica el cambio de paradigmas en los propios sistemas educativos, debido a que éste produce múltiples impactos en los procesos de gestión educativa al interior de las propias instituciones educativas. Los sistemas educativos requieren instrumentar los procesos de

gestión con la intervención directa de los responsables que inferen en los centros escolares para impactar en el aprendizaje de los alumnos.

El cambio de paradigmas plantea un desafío para la formación tradicional de los responsables educativos en la labor que realizan dentro de las propias instituciones educativas de educación básica, frente a las nuevas generaciones de alumnos. Sin embargo, a pesar de la relevancia de la función de cada uno de los implicados, por varias décadas ha existido una brecha entre las condiciones formativas en cómo llegan los docentes y directores de centros de educación básica a ocupar sus cargos y el contexto al cual se enfrentan en el que muchas veces son rebasados.

Figura 1.



Fuente: Elaboración propia con base en Arnaut (2006), Martínez Jofre (2017), Murillo (2006) y Poggi (2002).

Para entender los retos y desafíos de la formación de docentes y directivos en el México actual es preciso considerar algunos aspectos relevantes:

- Los niveles de Aprendizaje del Docente y Directivo de Educación Básica.
- La identificación de algunas experiencias internacionales de formación y selección de los actores educativos en Europa y América Latina.

- La identificación de algunas experiencias nacionales de formación de docentes y directivos en México como la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o de las acciones que se han implementado en los últimos Programas Sectoriales. Se incluye también la experiencia de un Massive Open On Line Course (MOOC) titulado: “Liderazgo de Gestión en Centros Educativos ¿por qué?” que fue dirigido a directores de centros de educación básica.
- Por último, señalar los aspectos normativos en el contexto nacional referente a la formación inicial y selección de docentes y directivos antes, durante la Reforma Educativa de Peña Nieto y la actual Reforma de López Obrador.

Niveles de Aprendizaje del Docente de Educación Básica

Para aquellos que desempeñan un cargo docente o directivo en educación básica, es necesaria una formación inicial y una formación posterior. Diversos conceptos teóricos están presentes y giran en torno a su formación, abarcando desde su preparación específica previa a ocupar el cargo, así como de su preparación posterior. Pozner identifica estas nociones conceptuales y afirma que lo que se demanda en la actualidad son docentes y directores profesionales, con una actitud de formarse continuamente para ejercer su cargo,

“no únicamente con responsabilidad, sino con los conocimientos necesarios para dirigir una institución escolar y trabajar para lograr la calidad educativa que se pretende alcanzar.

Se necesitan docentes que sepan atender las múltiples tareas de administración, organización, liderazgo guía, para desempeñar eficazmente su función y lograr los objetivos educativos que se contemplan” (Pozner, 2000).

En la declaración mundial “Educación para todos”, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en el año de 1990, se afirmó que: “la formación, capacitación, actualización, especialización y profesionalización de los docentes y directivos de educación básica, debe orientarse hacia el logro y adquisición de conocimientos, junto con técnicas para resolver problemas” (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Con base a Arnaut (1996), UNESCO (2000), Murillo (1999), Herrera (1996), Mireles (2006), Poggi (2002), Pola (1999) y Pastrana (1997), la formación está implícita en la formación inicial y continua de los docentes y se considera como un proceso continuo que integra además otras etapas como: Capacitación, actualización, profesionalización y especialización. Cada uno de estos procesos debe ser permanente en la vida profesional de un individuo (que el profesionista sea protagonista de su propia formación).

a) Formación

En educación la formación se le define como la primera etapa de desarrollo de una persona determinada por un plan de estudios en alguna determinada disciplina (programas a mediano y/o largo plazo), que brinda la posibilidad al estudiante de alcanzar niveles educativos cada vez más elevados. A través de la formación, se adquieren competencias integrales que permiten a las personas involucradas desarrollarse en el dominio de diversas corrientes teóricas correspondientes a la labor profesional que se pretende desempeñar.

La formación abarca tres dimensiones:

- *Conceptual o cognitiva:* En esta dimensión se pretende que el alumno adquiera los conocimientos básicos (epistemológicos y metodológicos) necesarios para llevar a cabo su labor. Es la adquisición de los conocimientos, saberes teóricos y no teóricos que abarcan desde la memorización hasta la creatividad.
- *Procedimental:* Se refiere al tiempo y forma en el que el alumno se involucra activamente en el aprendizaje para resolverlo. Está dirigida al desarrollo de habilidades que facilite los procesos de aprendizaje y formación integral del alumno. Son los procedimientos para saber hacer las cosas.
- *Actitudinal:* Se refiere a la motivación e iniciativa que el alumno tenga para abordar y resolver algún problema. Son los valores y actitudes para la vida. Cada una de estas tres categorías va a desarrollar competencias.

Por otra parte, se considera que los **Niveles de Formación** son: capacitación, actualización, especialización y profesionalización. En el ámbito educativo, la capacitación debe ser un primer elemento (posterior a la formación inicial) para los docentes que se incorporan a su cargo. La actualización, especialización y profesionalización, son para aquellos docentes en ejercicio. Ello sirve para incidir en las áreas que necesitan desarrollar (son un medio para suplir las posibles carencias de su formación inicial).

Capacitación. En educación, la capacitación son aquellos «estudios o prácticas para superar el nivel de conocimientos, la aptitud técnica o la habilidad ejecutiva en actividades útiles y singularmente en las de índole profesional» (Dell'Ordine, 2009). Es un proceso

“continuo educacional de carácter estratégico, que se aplica a través de un procedimiento planeado, de manera organizada y sistemática, por medio de la cual los participantes adquieren y desarrollan los conocimientos y habilidades específicas en relación al trabajo que van a llevar a cabo, y de esta manera, acrecentar su eficacia en el logro de las metas que haya propuesto la organización en la cual se desempeña” (Gimeno, 2007).

Actualización. Se designa con el término actualizar a “aquella tarea o actividad que supone la indagación de nuevos conocimientos en periodos constantes y breves” (Dell’Ordine, 2009). La actualización es la adaptación al tiempo presente, teniendo en cuenta las circunstancias contemporáneas, las necesidades de un público nuevo y las modificaciones de la historia que la evolución de la sociedad hace necesarias. La actualización es el proceso que implica la adquisición de competencias deseables para la función que desempeña.

Una de las definiciones más importantes sobre la actualización proviene de la Secretaría de Educación Pública las cuales se describe a continuación:

“Es una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros consolidando y poniendo al día los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Además propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje” (SEP, 2009).

La SEP señala que la actualización “es un proceso de aprendizaje que depende de las condiciones personales del profesor y que si se quieren obtener cambios profundos y de calidad en sus competencias profesionales, no pueda apresurarse con consideraciones ajenas a su propio fin” (SEP, 2009).

Especialización. Para el directivo o docente, la especialización adquiere relevancia para la actividad que va a desempeñar. Implica la intensificación del estudio o preparación en algún conocimiento concreto para la realización de una actividad. Es la apropiación de un conocimiento específico.

Tabla 1. Niveles de Aprendizaje del Docente de Educación Básica: Definiciones conceptuales

| Dimensión | Definición |
|-----------------------------------|---|
| Formación (Inicial y Continua) | Primera etapa del desarrollo de una persona en alguna determinada perspectiva. Se clasifica en tres categorías o dimensiones: Conceptual: Es la adquisición de los conocimientos básicos necesarios (epistemológicos y metodológicos). Procedimental: Se refiere al tiempo y forma en como la persona se involucra activamente en el aprendizaje para resolver determinado cuestionamiento teórico. Es el desarrollo de habilidades dirigido a los procesos de aprendizaje y formación integral. Actitudinal: Se refiere a la motivación e iniciativa que la persona tenga para abordar y resolver algún problema. |

| | |
|--------------------|---|
| Capacitación | Brinda una apropiación de saberes específicos generales para una determinada actividad profesional. |
| Actualización | La apropiación del conocimiento adaptado al tiempo y contexto presente. |
| Especialización | Es el proceso para apropiarse de un conocimiento en concreto. |
| Profesionalización | Es la preparación y desarrollo profesional para mejorar la práctica y desempeño profesional con eficiencia. |

Fuente: Elaboración propia con base a Antúnez (1997), Hallinger (1998), Hansen (1998), Herrera (1996), Harvey y Brown (1996), Mintzberg (1987), Mireles (2006), Monroy (2002), Murillo (1999) y Navarro (2004).

Profesionalización. La Profesionalización es el proceso social por el cual se mejoran las habilidades de una persona para hacerla competitiva en términos de su profesión u oficio. Autores como Tenti Fanfani afirma que “la profesionalización se convierte en la llave maestra del mejoramiento de la calidad de la educación” (Tenti Fanfani, 1995). Latorre precisa que la “profesionalización se define no tanto por el conocimiento teórico que el profesional posee, sino por su capacidad de actuar de forma inteligente en situaciones sociales complejas, singulares e impredecibles, como es el caso de la educación” (Latorre, 1992). Hay autores como Sáez, Vollmer y Mills, que a diferencia de Latorre, señalan que este concepto debe referirse no tanto a la manera de proceder de una persona, sino a la experiencia misma que este acumule. Con base a Brows, la profesionalización del directivo

“se observa por su continua preparación (posterior a su formación inicial), pero también de su desarrollo profesional. Esta aspiración considera a la especialización profesional, pero también al mejoramiento, como una condición de perfeccionamiento de la tarea que debe llevar a cabo, es decir, la forma de adquirir mayor eficacia y desempeño es a través de la misma profesionalización” (Brows, 1998).

Experiencias internacionales de formación y selección de directores y docentes.

Unión Europea

En la Unión Europea, la formación de docentes y directivos de educación básica frente el cambio de paradigmas, son temas que ha estado presentes durante las últimas cuatro décadas. Algunos de los países que han implementado estrategias de selección y formación en gestión de directivos han sido Francia, Inglaterra, Suecia y España, entre otros.

Francia, Inglaterra y Suecia implementaron un modelo que buscaba garantizar el reclutamiento de profesores con capacidad para ejercer funciones docentes y directivas.

Se establecieron concursos de selección a los aspirantes a cargos directivos, visualizándolos como una parte primordial para alcanzar calidad en la educación.

Para el acceso al cargo docente y directivo se solicitaba que los aspirantes se presentaran a un concurso de oposición, y los que quedaban seleccionados, obtenían su nombramiento como docente o director de escuela, pero antes de ocupar el cargo, de manera oficial se les exigía continuar con un curso formal de iniciación y capacitación denominado: “Programa de Formación” para así garantizar el desarrollo de sus funciones con eficacia.

En el ejercicio de sus funciones, se les ofrecían diferentes tipos de formación específica para la gestión (durante los fines de semana y periodos vacacionales) y eran los propios ministerios de educación los que les financiaban y organizaban estos programas y cursos para que su aprendizaje continuara a niveles de especialización y posgrado.

América Latina

En América Latina y el Caribe, se implementaron acciones para formar directivos para enfrentar el cambio de paradigmas en países como: *Argentina, Brasil y Colombia*, entre otros. La figura directiva fue considerada desde mediados de los años 1980 como agente de cambio que debía considerar la innovación educativa y asumir la iniciativa con base en una perspectiva clara sobre qué acciones llevará a cabo. Para lograrlo, se establecieron modelos de reclutamiento en el que se solicitan evidencias de una formación previa relacionada con la gestión. Los aspirantes reciben capacitación académica en que consiste en cursos continuos formales. Para ello se imparten actividades de capacitación obligatoria organizadas en talleres de trabajo de dos días que ofrecen certificados y se imparten cada periodo vacacional. Entran en un proceso de evaluación continua que consiste en valorar el tipo de preparación que reciben y los resultados constantes que generan en sus centros de trabajo. Además, deben presentar evidencias de participación en cursos, talleres, programas, diplomados, etc.

Experiencia de formación y selección de directores y docentes: El caso de México

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Una de las experiencias nacionales de formación de directivos y docentes tuvo que ver con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el año 1978. Con la aparición de esta Universidad se buscaba contribuir a la calidad de la educación básica en México. La UPN surgió en ese momento como una estrategia que se buscaba implementar para lograr dicho objetivo. Con base en Martínez:

“La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) nace precisamente como un apoyo para aquellos profesores normalistas egresados de la Benemérita Nacional para Maestros (BNM) que estaban en servicio pero que no contaban con el nivel de Licenciatura, “la UPN ha tenido como función el regularizar a los docentes de educación primaria y preescolar para que obtengan el nivel de licenciatura, nivel que a partir de 1984 ya otorgan las Normales”. (Martínez Jofre, J., 2008).

Originalmente se pensaba que la recién creada Universidad tendría una apertura clara a la innovación educativa, pero en su puesta en marcha se adoptaron tres posturas que no resultaron las apropiadas y no generaron el impacto suficiente:

- La primera estrategia que se adoptó fue el ofertar cuatro carreras de licenciatura en programas que ya habían sido cubiertos por más de veinte instituciones de educación superior a nivel de posgrado, como era el caso de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional (ESCA ST., IPN).
- La segunda estrategia que se implementó en la Universidad fue el distanciar a las escuelas normales de la UPN.
- La última estrategia fallida de la Universidad fue la de visualizar el proyecto de la UPN como una institución de cúpula o élite (edificada en el Ajusco).

El MOOC “Liderazgo de Gestión en Centros Educativos ¿por qué?”

Frente a los nuevos desafíos que representa la formación de directivos de centros de educación básica en México, se puso en marcha el 25 de julio de 2016 una alternativa que sirviera como complemento a la formación inicial o continúa de directivos de centros de educación básica a través de un curso en línea financiado por la Unidad Politécnica para la Educación Virtual (UPEV). Se trató de un MOOC denominado: “Liderazgo de Gestión en Centros Educativos ¿Por qué?”, producto de una tesis doctoral de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCA, ST.), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), titulada: “Desafíos, Experiencias y Alternativas para la Formación en Gestión de Directores de Educación Básica en México” (Martínez Jofre, J., 2017).

Estuvo dirigido a directores en servicio, pero también para todos aquellos aspirantes al cargo, o para aquellos estudiantes de cualquier nivel educativo interesados en ocupar cargos directivos en educación básica. Surgió por la necesidad de actualizar a los directivos de forma abierta, masiva y gratuita. El propósito general fue brindar al participante un acercamiento al ejercicio práctico del *liderazgo de gestión* (como proceso estratégico) a

partir de ideas, experiencias, reflexiones y análisis de casos (nacionales e internacionales), frente a los desafíos de la innovación educativa derivados del contexto general de cambio de paradigmas del sistema educativo.

El MOOC estuvo dividido en tres bloques:

- Bloque 1 ¿Hacia una nueva visión de la Gestión Educativa?

El primer bloque abordó los orígenes y desarrollo del concepto de gestión educativa y el concepto emergente de gestión educativa estratégica, dos conceptos necesarios para poder llevar a la práctica el ejercicio de gestión.

- Bloque 2 ¿Hace diferencia el Liderazgo de Gestión en los Centros Educativos?

El segundo bloque presentó planteamientos avanzados sobre el liderazgo en educación en relación con la figura directiva.

- Bloque 3 ¿Nuevos Futuros y Alternativas para el Liderazgo de Gestión?

El último de los bloques se centró en el Cambio de Paradigmas y los Sistemas Educativos, además de abordar algunas experiencias internacionales en algunos países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe en el proceso de selección y formación en gestión de directivos.

Se inscribieron 4674 alumnos de 28 Países, de los cuales 3591 recibieron constancia. Algunos de los países participantes fueron: México, Argentina, Venezuela, Estados Unidos, Bruselas, Francia, Moldavia, Moscú, entre otros veinte países más (véase Tabla 2).

Tabla 2. Países y número de alumnos Inscritos en el MOOC a nivel internacional

| País | Alumnos registrados | País | Alumnos registrados |
|-------------------------|----------------------------|-------------|----------------------------|
| Sin ninguna información | 478 | Perú | 42 |
| México | 3799 | Paraguay | 2 |
| Argentina | 65 | El Salvador | 7 |

Innovación e Inclusión en Educación

| | | | |
|-----------|----|----------------------|-------------------------------------|
| Belice | 1 | Costa Rica | 6 |
| Chile | 13 | República Dominicana | 27 |
| Colombia | 56 | Puerto Rico | 2 |
| Ecuador | 19 | Estados Unidos | 7 |
| Guatemala | 14 | Bruselas | 1 |
| Honduras | 4 | España | 64 |
| Haití | 1 | Francia | 1 |
| Uruguay | 4 | Gran Bretaña | 1 |
| Venezuela | 32 | Moldavia | 1 |
| Nicaragua | 3 | Moscú | 1 |
| Bolivia | 20 | Noruega | 1 |
| Panamá | 2 | Total de Países (28) | Total de alumnos registrados (4674) |

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados proporcionados por Televisión Educativa

El rango de las edades de los alumnos inscritos en la primera generación del MOOC fue el siguiente:

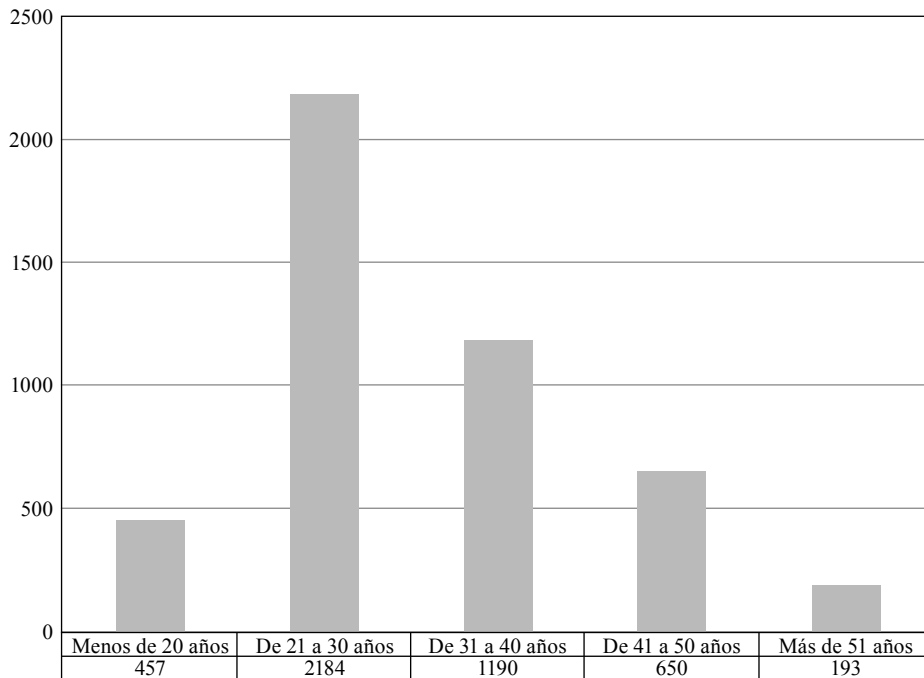
- Participantes menores de 20 años de edad: 457 alumnos inscritos.
- Participantes de 21 a 30 años de edad: 2184 alumnos inscritos; ello evidenció que a pesar de que el MOOC fue gratuito, abierto y masivo para todos, son los nativos digitales los que mayor interés y habilidad presentaron para el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC's.
- Participantes de 31 a 40 años de edad: 1190 alumnos inscritos.

- Participantes de 41 a 50 años de edad: 650 alumnos inscritos.
- Participantes de 51 años de edad en adelante: 193 alumnos inscritos (véase Gráfica 1).

El MOOC obtuvo un 29% de eficiencia terminal superior al 23% que han arrojado las plataformas internacionales de 2011 al 2015 (véase Gráfica 2). A través del MOOC, se observó el interés de los directores en funciones sobre la necesidad de capacitarse para su cargo, pero también el interés de los aspirantes al cargo.

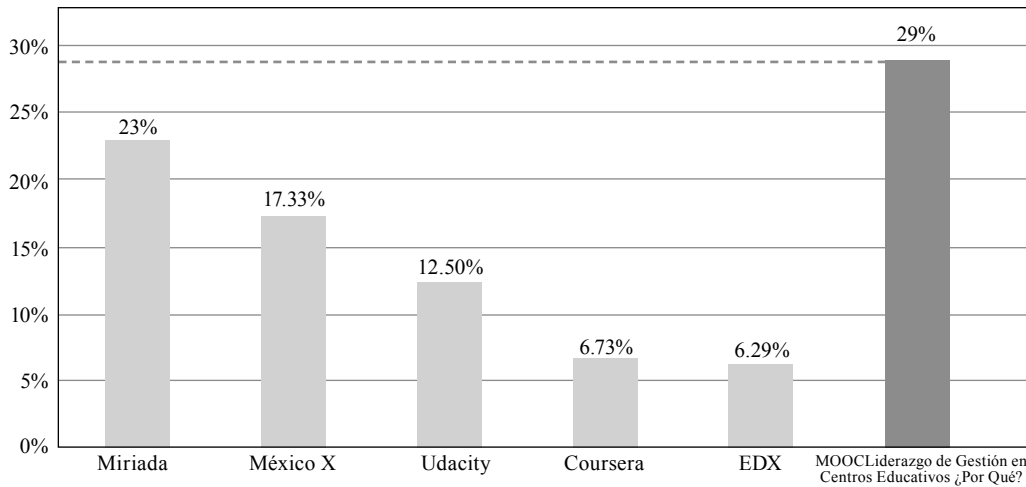
Un MOOC resulta insuficiente frente la formación de directivos, sin embargo, el propósito del mismo fue brindar un primer acercamiento al tema de gestión para quienes aspiran a ocupar un cargo de dirección en educación básica y también para aquellos que desempeñan dicha función (reforzando sus conocimientos o experiencias). Es necesario destacar que no todas las tesis doctorales ofrecen como producto este tipo de alternativas.

Gráfica 1. Rango de edades de los alumnos de la primera generación del MOOC



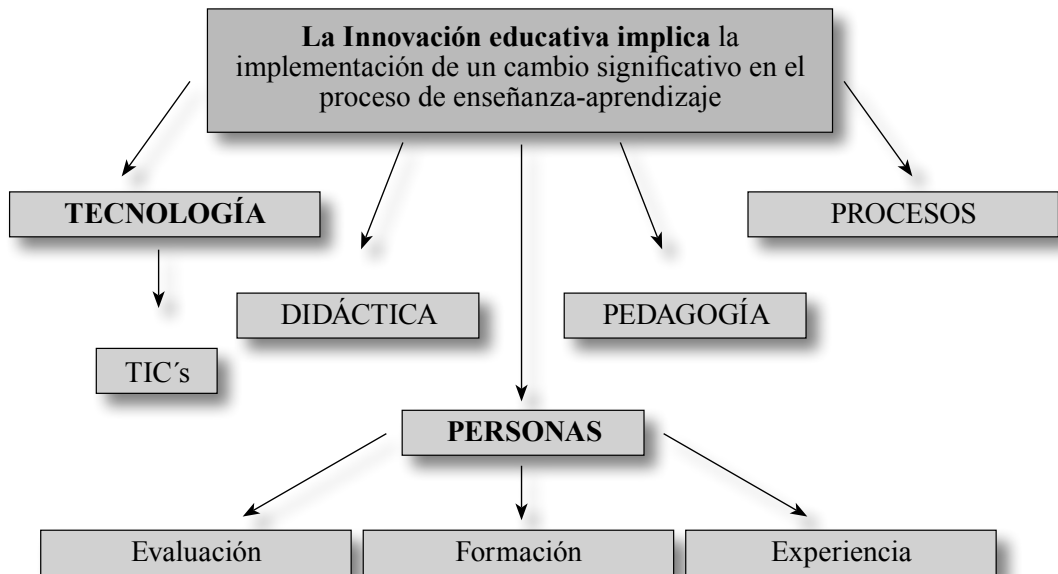
Fuente: Elaboración propia con base a los resultados proporcionados por Televisión Educativa, UPEV.

Gráfica 2. Eficiencia terminal en Plataformas a nivel internacional que ofrecen los MOOC (2011-2016)



Fuente: Elaboración propia con base en los Estándares Internacionales de aprobación de alumnos en relación al MOOC Liderazgo de Gestión en Centros Educativos ¿Por qué?, UPEV.

Figura 2.



Fuente: Elaboración propia con base en Arnaut (2006), Martínez Jofre (2017), Murillo (2006) y Poggi (2002)

Programas Sectoriales en México

- El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, presentaba como ámbito o proyecto prioritario del sector educativo la formación de docentes y directivos de educación básica que impactara en la innovación educativa (Figura 2). Es a partir del año 1998 que la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, pone en marcha los primeros Cursos Nacionales para Directores de Escuelas Primarias y Secundarias.
- En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, la Subsecretaría de Educación Básica crea la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación (DGDGI) enfatizando un aspecto que debía prevalecer en todo centro de educación básica y del cual el directivo y supervisor eran responsables: “Calidad de Gestión”. Para lograr tal motivo se propuso que los directores y docentes cursaran los talleres y/o cursos correspondientes al programa de actualización y desarrollo profesional para directivos escolares. Es en este periodo cuando se crea y pone en marcha el Programa Escuelas de Calidad (PEC) el cual estableció como requisito necesario (como condicionante para ofrecer sus apoyos especiales a las escuelas que estuvieran interesadas en participar) que sus directivos se comprometieran a tomar continuamente cursos de formación para la gestión.
- Con el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, se establecían los criterios transparentes y equitativos de contratación de directores con base en las competencias académicas, experiencia laboral, gestión escolar y liderazgo.

Sin embargo, los directivos continuaban ocupando sus cargos sin preparación una preparación específica. Continuó vigente la designación a funciones directivas a profesores que no contaban con una formación específica para la gestión, considerando más bien para este tipo de nombramientos el escalafón de antigüedad combinado con diferentes tipos de conexión político – sindical o compra de la(s) plaza(s).

Una de las estrategias implementadas por el gobierno federal y el Sindicato Federal de Trabajadores del Estado (SNTE) para seleccionar a los docentes y directores, se llevó a cabo en 2008 con la firma del acuerdo denominado “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE). Con esta Alianza se presentaban un conjunto de expectativas y procesos de transformación del modelo educativo a través de políticas públicas para incidir en la educación, impulsando una mayor calidad y equidad que impactara directamente en la mejora del propio sistema educativo.

Uno de los ejes fundamentales que se manejó en el apartado de “Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas” era el de contar con mejores maestros y directivos. Para ello se estableció que el acceso a una plaza como director se llevaría a cabo a través de un concurso nacional público de oposición. La estrategia propuesta por la ACE respecto a la evaluación de competencias en gestión y selección de candidatos fue una acción equívoca debido a que una vez ocupado el cargo directivo no se les dio seguimiento ni ningún proceso de capacitación o formación.

- El *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, buscaba garantizar un México con Educación de Calidad y considera para ello, entre otros aspectos, la función del directivo de educación básica. Se manejó la idea de que el Estado garantizaría la calidad en la educación y el máximo logro de aprendizaje de los educandos a partir de los materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos, pero no se habló de ninguna estrategia para garantizar una formación idónea para los directores de centros de educación básica.

Es preciso destacar que las estrategias implementadas en los Programas Sectoriales considerados no han tenido un impacto suficiente debido a que no hay continuidad entre ellas, no se valoran los alcances obtenidos, sino que simplemente se implementan nuevos proyectos al inicio de cada sexenio.

Requisitos de acceso al cargo directivo o docente antes de la Reforma Educativa de 2012

El requisito académico que se solicitó por décadas para poder ocupar una plaza docente consistía en haber cursado la escuela Normal y contar con el título de Profesor Preescolar; título de Profesor de Educación Primaria o título de Estudios de Normal Superior. En el caso del acceso al cargo de director no se solicitaba algún tipo de estudio especializado para los cargos. Se realizaba a través de un proceso escalafonario que estaba reglamentado y en el cual se especificaban todos los requisitos que el aspirante había de cumplir para solicitar su asignación.

Aspectos normativos de la formación y selección de docentes y directivos con la Reforma Educativa de 2012

Con la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2012, se creó el Sistema de Servicio Profesional Docente, con el cual se aplicarían concursos de ingresos para la promoción y permanencia a cargos con funciones de dirección en educación básica. Entró en vigor el

12 de Septiembre de 2013 promulgándose tres decretos publicados en el Diario Oficial de la Federación publicados al día siguiente:

- La reforma a la Ley General de Educación.
- La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- La Ley General del Servicio Profesional Docente.

Con esta acción se establecieron los criterios para establecer el ascenso al cargo y que estos correspondan solamente al conocimiento que tuviera cada maestro, sin la intervención del Sindicato (determinando las plazas, salarios, etc.). Lo que se intentaba era evitar continuar con prácticas como la “herencia”, “compra y/o venta de plazas”, o la “conexión político-sindical” que habían persistido por décadas.

Se buscaba que la *evaluación magisterial* se hiciera obligatoria para todos los maestros (docentes y directores). Se trataba de implementar un proceso con más rigor en la selección de los docentes y directivos de centros de educación básica, evaluando su desempeño. No obstante, los esfuerzos de esta Reforma, no se consideró tampoco en la necesidad de crear mecanismos de una formación específica para los aspirantes a los cargos de dirección de educación básica.

Reforma Educativa 2019

La actual Reforma Educativa del Gobierno de López Obrador trae consigo nuevos desafíos para los docentes y directores de educación básica. Una estrategia fallida fue quitar completamente la anterior Reforma sin considerar el llevar a cabo un análisis que permitiera identificar sus fortalezas. Cualquier Reforma Educativa no puede construirse a partir de consultas con el magisterio, sino elaborada a partir de expertos.

No contempla ningún esfuerzo por reforzar la formación inicial de los aspirantes a cargos directivos o docentes, ni señala nada sobre la formación continua de estos.

- Abroga el texto constitucional previo y también las leyes del Servicio Profesional Docente y del Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Se garantiza al docente y directivo que las evaluaciones no ocurrirán más. Una forma de identificar las fortalezas y debilidades del magisterio es precisamente a través de la evaluación a los propios docentes y no lo contrario.

Un hecho grave fue el permitir que aquellos docentes y directores de educación básica que habían reprobado tres evaluaciones seguidas en la anterior Reforma Educativa, se les restituyera nuevamente en sus cargos con la garantía de no volverles a evaluar.

- Se instaure un nuevo derecho en el cual el sistema de formación de cada docente y director será opcional. La evaluación y formación permanente del docente, dos aspectos que deberían ser fundamentales para el magisterio como ocurre en Finlandia o España (en donde los profesores de Educación Básica se forman a niveles de Maestría o Doctorado) y que deberían ser obligatorios en México, son quitados definitivamente con esta nueva Reforma Educativa.
- El sistema de plazas y promoción con escalafón se vuelve vertical-horizontal y el Sindicato toma nuevamente el control sobre su asignación, como ocurría antes de la Reforma Educativa de 2012 (un control adquirido por decreto *Presidencial en el año 1946*).

Una clara evidencia que no hay un sustento pedagógico en esta nueva Reforma Educativa es el hecho de quitar la evaluación en los alumnos de 1° y 2° grado de primaria en materia de lectoescritura. Otra evidencia de ello es el hecho de iniciar un ciclo escolar (2019-2020) sin leyes reglamentarias, lo cual es imposible implementarlas en las aulas de forma operativa. Respecto a los ninis (*en educación media y superior*), las becas que les otorga el Gobierno no garantizan calidad educativa, ni tampoco que los alumnos matriculados se conviertan en “estudiantes”, ni que al egresar de sus carreras impacten significativamente en su entorno social y/o laboral.

En un ambiente lleno de incertidumbre en materia educativa y falta de orden, los docentes tienen que trabajar con libros de texto gratuito, programas y modelos de estudio no sólo del actual gobierno, sino también de los últimos dos gobiernos de Calderón Hinojosa y Peña Nieto con una visión diferente de la educación. Los grupos de preescolar, de 1° y 2° año de primaria y 1er año de secundaria aprenderán con el nuevo modelo educativo utilizando los libros de texto de 2017. Los alumnos de 4° a 6° de primaria y de 2° y 3er de secundaria estudiarán con los planes y libros de 2011. Sin embargo, aquí entra una contradicción, los profesores enseñarán con el nuevo modelo o conocido como la Nueva Escuela Mexicana del actual Gobierno.

Conclusiones

La formación inicial y continua de docentes y directivos es uno de los retos que enfrenta la educación básica y en el contexto actual nacional aún continúa siendo un desafío todavía mayor porque a partir de su propia formación deben de dar respuesta a las exigencias

presentes que conlleva el cambio de paradigmas. Algunos de los problemas que han permeado por décadas a los docentes y directivos es el hecho de que no se le ha dado importancia al nivel de calidad de la formación inicial y continua de cada uno de ellos.

Los docentes normalistas fueron formados por varias décadas con programas que no respondían a las necesidades que un País en constante transformación requería, en donde no era considerada la innovación educativa como prioritaria. Los directivos continúan enfrentándose al hecho de que no existe una formación específica previa para su cargo, y ahora con la nueva Reforma Educativa esta situación se agrava aún más, debido a que cada uno de los actores involucrados no tienen que preocuparse por continuar formándose porque ya no es una exigencia actual, se convierte en algo opcional.

La formación continua a niveles de posgrado y la evaluación deberían ser dos aspectos imprescindibles para los directivos y docentes de educación básica durante toda su vida profesional, porque son la base para generar calidad educativa al interior de las instituciones educativas. Con todo ello se observa que son todavía muchos los desafíos que enfrentan en pleno Siglo XXI los responsables de llevar a cabo funciones directivas y de docencia en instituciones de educación básica en México.

Que éste capítulo sea un referente para generar más investigaciones al respecto.

Bibliografía

- Antúnez, S. (1997). *La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización*. en: Claves para la organización de los centros escolares. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Barcelona: Horsori.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Brows, G. (1998). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Dell'Ordine, J. (2009). *La capacitación docente*. Argentina: El Cid Editor.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (1era. Edición). México: Pearson Educación.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: SEP.
- Gómez, J. (2005). *El director, clave de la transformación escolar*. México: Educación 2001.

- Hallinger, P. (1998). *Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect*. Cambridge Journal of Education.
- Hansen, J. (1998). *Conducción escolar y transformación educativa: El directivo escolar frente a la transformación del Sistema Nacional Educativo*. Argentina: AIQUE.
- Harvey y Brown (1996). *An Experiential Approach to Organization Development*. New Delhi: Pearson Education.
- Herrera, M. (1996). *Identidad profesional y formación de Directores. Centro de investigaciones culturales y educativas*. Caracas: Fundación Polar.
- IIPE (2002). *RedForgestion*. Buenos Aires: UNESCO/OREALC / IIPE.
- IIPE (2007). *Planeamiento de la educación. Desafíos de la educación*. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. UNESCO.
- Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Martínez Jofre, J. (2008). *Estudio comparativo del aprovechamiento escolar el área de razonamiento lógico matemático en los alumnos de sexto año de las escuelas pertenecientes al Programa Escuelas de Calidad*. México: Tesis-IPN.
- Martínez Jofre, J. (2017). *Experiencias, Desafíos y Alternativas para la Formación en Gestión de Directores de Educación Básica en México*. México: Tesis Doctoral - IPN.
- Martínez Jofre, J. (2017). *Producción literaria sobre formación en gestión y temas orientados al directivo de educación básica en México, América Latina y la Unión Europa, en: Educación Comparada Internacional y Nacional*. México: Plaza y Valdés.
- Mintzberg, H. (1987). *Power in and Around Organizations*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Mireles, I. (2006). *La profesionalización docente. Motivos de formación y actualización docente*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Monroy, M. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres de Ciencias y Humanidades*. Tesis-UNAM. México.
- Muñoz, C. (1988) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. México: CEE / REDUC.
- Murillo, F. (2003). *Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Chile: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1.

- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura CIDE. Colección Investigación.
- Murillo, F.J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e), 11-24.
- Navarro, J. (2004). *La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: Dificultades y alternativas de políticas*. IPE-UNESCO: Buenos Aires.
- Pastrana, F. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: DIE/CINVESTAV.
- Pola, A. (1999). *Gestión de la calidad*. México: Alfa Omega.
- Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Poggi, M. (2002). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IPE / UNESCO.
- Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Aique.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IPE.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia cualitativa*. Madrid, Ed. Dykinson.
- SEP/DGE (2009). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte final. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tenti Fanfani, E. (1995) *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), Año IV, N° 7:17-25. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- UNESCO/IPE (2000). *Red Forgestion*. Oficina Regional de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org>
- UPEV (2015). *Educación a distancia*. IPN. Recuperado el 7 de octubre de 2016 de: <https://www.ipn.mx › mooc.pdf>
- Vollmer, H.; Mills, D. L. (1966): *Professionalization*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

Innovación, gestión, conocimiento y organizaciones educativas, relación indisoluble para el desarrollo social y bien común

Manuela Badillo Gaona¹

María de Lourdes Bonilla Barragán²

Introducción

A la gestión se le conceptualiza como generación y mantención de recursos y procesos en una organización, para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra (Casassus, 2000). Gestionar la innovación es identificar el estado actual de una situación, el estado meta, los pasos para lograr un objetivo; así mediante la gestión de la innovación propiciar la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas para contribuir a la generación, difusión, transferencia y acceso al conocimiento como bien común, es decir, bienes que se comparten y por medio de los cuales los seres humanos consiguen un bienestar (UNESCO, 2015, p. 85. La innovación como elemento que permite un aprendizaje en forma sostenida para incrementar la cultura científica de la población hacia una mayor apropiación social de la ciencia y del conocimiento que conlleve un desarrollo desde el ámbito educativo (Navarro y Navarrete, 2017, p. 12).

La gestión de la innovación y del conocimiento son términos que se aplican en la iniciativa privada, aluden a la creatividad para mejorar un producto o servicio. En ese contexto, se distingue al conocimiento en el entorno económico como parte medular y transversal en el desarrollar de las naciones, sin embargo se busca privilegiar procesos formativos continuos que faciliten la enseñanza-aprendizaje y que conduzcan a una conciencia para que se extiendan los beneficios; es por esos que el objetivo fue analizar la innovación desde la perspectiva de la gestión con la finalidad de establecer elementos

¹ Dra. en Pedagogía por la UNAM. Profesora Colegiada en el Instituto Politécnico Nacional, México. mbadillo@ipn.mx

² M. en A. en Administración y Gestión Educativa por el Instituto Politécnico Nacional. México lulu_bonilla@yahoo.com.mx

facilitadores de la gestión del conocimiento que permitan la vinculación entre las organizaciones educativas, el gobierno, el sector social y productivo para promover un bien común; es decir, que los beneficios generados lleguen a todas las personas no importando el nivel social en el que se encuentren. El presente trabajo es una investigación documental, con esa metodología se buscó explicar la realidad del tema objeto de estudio a través de un tratamiento sistemático en dos momentos: heurístico y hermenéutico, el primero enfocado a la búsqueda exhaustiva de información, con una mirada siempre interrogante, el segundo, orientado a la interpretación de lo encontrado en los textos. El resultado fue una construcción en la que se estableció la relación de la gestión, la innovación y el conocimiento en el marco de la educación.

Los resultados muestran la correspondencia de los términos de gestión, innovación y conocimiento en la educación; en esa reciprocidad se destaca la vinculación entre el gobierno, la industria, la academia y la sociedad para que de manera conjunta logren beneficios; identifiquen, documenten, sistematicen y socialicen buenas prácticas, coadyuven con actividades de ciencia tecnología e innovación en las que se incorporen las ciencias sociales y las humanidades. Dar cuenta de los anterior llevo a iniciar con los conceptos clave incluidos en el trabajo, en enlace con la política de ciencia, tecnología e innovación, gestión de la innovación y del conocimiento.

Desarrollo

Epistemología de la gestión, la Innovación y el conocimiento

Gestión

La palabra Gestión viene del latín *gestio*, *gestionis*, que etimológicamente significa hecho o concluido, y hace referencia a la acción y a la consecuencia de administrar o llevar a cabo algo (RAE, 2018). Por lo que la gestión se refiere a cómo se hacen las cosas dentro de las organizaciones.

La definición de Gestión proviene de la administración clásica y del término anglosajón *management* implicando movimientos y decisiones del personal directivo o de gerencia; Álvarez, Topete y Abundes mencionan que:

“La gestión supone el ejercicio del mando de acuerdo con un tipo específico de pensamiento directivo que guían las decisiones del personal directivo responsable de la gerencia, así como el ejercicio de liderazgo orientado hacia la articulación de los ámbitos convencionales de la administración con los elementos de la organización como estructura, orientándolos hacia el cumplimiento de la misión institucional” (2011, p. 3).

Casassus (2000) por su parte define la gestión acorde al objetivo de su uso y da diversas perspectivas en lo referente a la movilización de recursos; priorización de procesos; interacción de los miembros; comunicación; procesos que vinculan la gestión al aprendizaje. En concordancia con lo antes expuesto, se puede decir que la gestión educativa es una disciplina en la que interactúan teoría, práctica y política, interacción que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Definición de gestión

| Perspectiva | Definición |
|---|--|
| Movilización de Recursos | “Capacidad de articular los recursos de que se dispone a manera de lograr lo que se desea”. |
| Priorización de Procesos | “Generación y mantención de recursos y procesos en una organización, para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra”. |
| Interacción de los miembros | “Capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización”. |
| Comunicación | “Es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”. |
| Procesos que vinculan la gestión al aprendizaje | “Un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno”. |

Nota: Adaptado de problemas de la gestión educativa en América Latina (Casassus, 2000).
Fuente: Elaboración propia.

El Ministerio de Educación de Perú (2011, pp. 30-37) presenta cuatro dimensiones que intervienen en la gestión educativa como son:

- Dimensión institucional. Ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones que dan cuenta de un estilo de funcionamiento referidas en los aspectos de estructura de cada centro educativo.
- Dimensión administrativa. Incluye acciones y estrategias de conducción de los recursos humanos, materiales, económicos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene; cumplimiento de la normatividad y supervisión; funciones y control de la información; todo esto, relacionado con los miembros de la institución educativa con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Dimensión pedagógica. Refiere al proceso fundamental del quehacer de la institución educativa y los miembros que la conforman: la enseñanza-aprendizaje que incluye el enfoque del proceso; la diversificación curricular; las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI); las estrategias

metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes; la utilización de materiales y recursos didácticos.

- **Dimensión comunitaria.** Hace referencia al modo en el que la institución se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas. De igual manera, se integra y participa de la cultura comunitaria.

Si bien se presentan las dimensiones de la gestión educativa, en la tabla 2 se muestra un comparativo para distinguir su contraste:

Tabla 2. Comparativo de las dimensiones de la gestión educativa

| Dimensión institucional | Dimensión administrativa | Dimensión pedagógica | Dimensión comunitaria |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Formas cómo se organiza la institución, la estructura, las instancias y responsabilidades de los diferentes actores. • Formas de relacionarse. • Normas explícitas e implícitas. | <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de recursos económicos, materiales, humanos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene y control de la información. • Cumplimiento de la normatividad y supervisión de las funciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Opciones educativo-metodológicas. Planificación, evaluación y certificación. • Desarrollo de prácticas pedagógicas. • Actualización, desarrollo de personal y profesional de docentes. | <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a necesidades de la comunidad. • Relaciones de la escuela con el entorno. • Padres y madres de familia. • Organizaciones de la localidad. • Redes de apoyo. |

Nota: Adaptado de. Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (Ministerio de Educación de Perú, 2011).

Fuente: Elaboración propia.

Derivado de lo anterior, se entiende a la gestión social como un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos hacia el interior de la organización como hacia el entorno. Se concibe a la gestión educativa como una disciplina en la que interactúan los planos de la teoría; de la política y de la práctica (Casassus, 2000); es a través de la dimensión comunitaria que permite comprender las condiciones, necesidades y demandas que la sociedad presenta a manera que la institución dé respuesta a los problemas del entorno (Ministerio de Educación de Perú, 2011).

Innovación

Es un término que surgió en el siglo XX dentro de las corrientes positivistas, las cuales nacen de la teoría del conocimiento, el saber o la ciencia, a su vez se nutren con avances técnicos debido a la práctica tecnológica, dichos planteamientos enfatizados y vinculados a la ciencia y a la tecnología (términos que no lograrían caminar por separado). La ciencia, tecnología e innovación se presentan con mayor frecuencia en los medios de producción, beneficiando a las grandes empresas, pero no se puede negar que tal panorama no podría realizarse sin la interacción humana y sin haber trastocada otras disciplinas como son la religión, la política, la economía, la educación y la filosofía; ya que estos desarrollos configuran cambios en las estructuras socio-políticas e ideológicas de las naciones (Jaimes,1998). Autores como Mardones y Ursua (2001) mencionan que la ciencia se vincula con la tecnología y la innovación, cuyo desarrollo debe ser con responsabilidad social aportando desde la reflexión crítica y ética. El concepto se ha ido modificando con el tiempo; se le ha relacionado con enfoques económicos, tecnológicos, empresariales y en menor medida con los ámbitos social y educativo, en la tabla 3 se muestra un comparativo.

Tabla 3. Comparativo de los enfoques de innovación

| Enfoque Económico | Enfoque Empresarial | Enfoque Tecnológico | Enfoque Social | Enfoque Educativo |
|---|---|---|--|---|
| Mulet (2005) se refiere a la innovación como un cambio que genera valor basado en el conocimiento, resultado de un proceso capaz de llevar nuevas ideas al mercado. | Drucker (2004) considera a la innovación como el medio a través del cual el sector empresarial crea nuevos recursos para obtener riqueza. | Gee (1981) la innovación como un proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil y comercialmente aceptado. | Lundvall (1985) considera que la innovación es el resultado de una coalición entre oportunidades tecnológicas y necesidades del usuario. | UNESCO (1980) Cohesión dinámica de un trabajo novedoso de un sistema de esfuerzos con vistas a obtener mejoras importantes para reformar estructuras de la enseñanza |

Nota: Adaptado de Mulet 2005, Drucker 2004, Gee 1981, Lundvall 1985 y UNESCO 1980.
Fuente: Elaboración propia.

Derivado de lo anterior, la innovación se considera como un proceso de aprendizaje social acumulativo basado en el conocimiento y reconocimiento de una necesidad social que permite la invención y creación de ideas; resultado de una coalición colaborativa de las instituciones educativas, donde la experiencia y el conocimiento de éstas se incrementan y refuerzan en la medida de su vinculación (Navarro y Navarrete, 2017, p. 12).

Conocimiento

Para comprender la noción que actualmente se tiene del conocimiento, es necesario ir a los orígenes de la teoría del concepto, como una manera de aproximarse a lo que es su sentido filosófico, pues no se entiende la evolución humana sin él. Para llegar a su definición hay que partir del significado de “filosofía”; esta procede de la lengua griega y vale tanto como amor a la sabiduría, deseo de saber y de conocimiento, filosofía es la teoría de la ciencia, del mismo conocimiento científico, la teoría de valores, un medio y un camino para llegar a una concepción del universo, de ahí parte su concepto (Hessen, 1973).

Las teorías del conocimiento se remontan a la Grecia antigua cuna de la filosofía y de los primeros hombres que iniciaron los cuestionamientos sobre lo que significa el conocimiento. Primera interrogante para Platón, quien por medio del idealismo daba un acercamiento sobre lo que significa conocer, ya que consideraba que las ideas son las que predominan y las que permiten el conocimiento; consideraba que el conocimiento es asequible y debía ser certero, pero se requiere del uso de la razón para llegar a él, de ahí que las ideas sean lo que acerca al hombre al conocimiento por medio de la dialéctica. Por otro lado, se encuentra Aristóteles que tenía una concepción más empirista del conocimiento al decir que este provenía del contacto que tiene el hombre con lo que lo rodea, es decir, lo que sus sentidos le permiten percibir de la realidad y es el entendimiento lo que abstrae esa realidad y la convierte en conocimiento. Así, bajo la percepción de estos dos filósofos, se inicia la teoría del conocimiento bajo dos concepciones: la idealista o racionalista que lo perciben como algo inherente al sujeto que lo construye a partir del razonamiento que hace de la realidad y, la empirista que lo concibe como una aproximación a la realidad dada por el contacto que tiene el sujeto con el objeto de estudio por medio de los sentidos, de esta manera, el conocimiento y su debate teórico no se queda en esa época sino que sigue en la edad media, avanza de manera muy importante durante el renacimiento, y no sólo eso sino que se amplían las misma tendencia racionalistas e empiristas en la época actual (Valhondo, 2003).

Entonces, entender que la teoría del conocimiento desde la primera aparición de la humanidad y a pesar de todas las diferencias que han presentado filósofos y autores como Platón y Aristóteles, Descartes y Leibniz, Kant y Hegel, se han encontrado ciertos rasgos esenciales comunes de “Universalidad”, una orientación a la totalidad de los objetos, que abarca la totalidad de las cosas, y “Actitud intelectual”, una cualidad de pensamiento para conocer el saber (Hessen, 1973), sin esta actitud del hombre el conocimiento no fuera posible.

Sociedad

Para Aristóteles (1943, pp.22-24) la noción de sociedad es la obra, necesidad, de dos seres que no pueden nada el uno sin el otro en forma natural, teniendo en cuenta la conservación, son las bases de la familia, así se crean los pueblos, la asociación de muchos pueblos forman un Estado, teniendo por origen las necesidades de la vida, donde el hombre es un ser naturalmente sociable. Max Weber citado en Bruno (2010) llama “sociedad” a una relación social en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también en una unión de intereses con igual motivación. Los funcionalistas o estructuralistas surgidos en el siglo XX, le llaman “sociedad” a un concepto de interacciones, fenómenos y relaciones entre individuos en función de un sistema que contribuyen a ocupar una plaza, practicando una tarea o una función, de mantener y desarrollar ese mismo sistema. Para Carlos Marx toda la realidad es esencialmente social “todo es sociedad y que la sociedad lo es todo”; la sociedad es el devenir histórico del hombre mediante el trabajo que se va transformando –construyéndose- en el devenir temporal por las relaciones sociales donde el hombre solo es un ente social dentro de estas relaciones (Ocariz, 1976, pp.1063-1082). Augusto Comte concibe a la sociedad como una estructura en la que cada miembro ejerce una función distinta y cada parte es interdependiente. Cada elemento tiene una función que contribuye a la evolución y desarrollo social (Agúndez, 2019).

Desarrollo social

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define al Desarrollo Social:

...como una sociedad inclusiva como “una sociedad para todos”, en la que cada individuo, cada uno con derechos y responsabilidades, tiene un papel activo que desempeñar (Naciones Unidas, 1995, párrafo 66). Dicha sociedad inclusiva está equipada con mecanismos que acomodan la diversidad y facilitan / permiten la participación activa de las personas en sus vidas políticas, económicas y sociales. El objetivo de la integración social es crear “una sociedad más estable, segura y justa para todos”, en la que cada individuo, cada uno con derechos y responsabilidades, tenga un papel activo que desempeñar. La inclusión social es el proceso mediante el cual se realizan esfuerzos para garantizar la igualdad de oportunidades: que todos, independientemente de sus antecedentes, puedan alcanzar su máximo potencial en la vida. Dichos esfuerzos incluyen políticas y acciones que promueven el acceso equitativo a los servicios (públicos) y permiten la participación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas (ONU, s/f).

Bien común

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que el bien común

...está constituido por bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia. Es una asociación solidaria de personas, que es más que el bien de los individuos que la comparten. Es el bien de ser una comunidad, el bien realizado en las relaciones recíprocas en las cuales y por medio de la cuales los seres humanos consiguen su bienestar. Así pues, el bien común es inherente a las relaciones que se dan entre los miembros de una sociedad que se aglutina en torno a una empresa colectiva. Por consiguiente, los bienes de este tipo son por esencia comunes tanto en su producción como en sus beneficios (2015, p. 85).

Relación entre gestión e Innovación

El proceso adecuado de estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, personas, y objetivos; así como la posibilidad de transformar una idea en algo novedoso y aprovecharlo, es el resultado de vincular la gestión con la innovación dentro de cualquier organización; se acentúa en mayor medida en las organizaciones educativas derivado de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión).

Gestión de la Innovación

La gestión por sí sola se entiende como la forma o procesos de hacer cosas y resolver problemas dentro de la organización; pero tener la capacidad para identificar una idea novedosa, trabajarla, procesarla, implementarla, aprovecharla y sistematizarla, es a lo que le llama gestión de la innovación. Analizar la gestión en las organizaciones las lleva a mejorarlas y proyectarlas a futuro. Abordar la gestión en las instituciones creadoras del conocimiento les otorga la posibilidad de construir opciones alternativas que conlleven a beneficio para todos (Rivas, 2003).

Fierro (2005) menciona que la gestión en las instituciones se de forma natural y puede ser sin innovaciones; pero la innovación no es posible sin la gestión; pues la innovación es un proceso inherente a la gestión. Gestionar las innovaciones es tarea que debe cuidarse, observarse y analizarse al tener claros los elementos y factores para que se gestionen adecuadamente.

Gestión del conocimiento

Es un concepto cuyo propósito es adquirir, procesar y difundir el conocimiento. Ha evolucionado de tal manera que en la actualidad su definición ha cambiado tantas veces como los usuarios lo han requerido, es decir, es un término que se construye dependiendo del propósito que se pretende. Es un concepto que surgió en el ámbito empresarial con la finalidad de obtener ventaja competitiva a través de ofrecer productos o servicios, algunos mejorando su calidad otros bajando sus costos y lo hacen utilizando el conocimiento tácito, es él que las personas poseen en su calidad de trabajadores o clientes. En las organizaciones educativas las personas (comunidad) que la conforman son valiosas, pues de ellas depende el conocimiento que se genera, de tal manera que el sentido de pertenecía, el compromiso y los procesos formativos son condiciones que las organizaciones deben promover y garantizar para alcanzar el grado de satisfacción que lleve a la gestión del conocimiento (Badillo, 2018, p. 50).

Gestión de la Innovación en las organizaciones educativas

Las organizaciones educativas decididas a enfrentar retos, proponer soluciones y generar nuevas perspectivas, de aprender a partir de la experiencia; documentarla, recuperarla y originar conocimiento, tienen la capacidad innovar para alcanzar sus propósitos, favorecer y crear condiciones para transformar el contexto de la gestión de la innovación. Todo lo anterior llevar a la vinculación de la organización educativa con el estado, la sociedad y el sector productivo para que se genere desarrollo a través de políticas, convenios y mecanismos de colaboración con beneficios equitativos.

Relación sociedad y conocimiento

Olive (2012) menciona que la relación entre sociedad y conocimiento es por el valor que se le da a este último; que la educación superior se convierte en un eje rector que impulsa a los países. Sobre la misma línea Belly (2014) citado en Badillo (2017) explican que las sociedades del siglo XXI se encuentran en la era del conocimiento, por lo mismo se potencializa al capital humano al propiciar el incremento de sus conocimientos vía procesos formativos permanentes, lo que hace que se conviertan en el recurso más importante ya que de ellos depende la creación, tratamiento y difusión del conocimiento ya sea hacia una economía (beneficio para una minoría) o sociedad del conocimiento (beneficios para todos).

Sociedad del conocimiento

Se considera al conocimiento poderosa fuente de poder para el progreso de los países debido a su comercialización (economía del conocimiento); la relación con la sociedad se

da a través del desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y de innovación, de ahí se concreta el vínculo educación y sociedad (Lema, 2000), desde esta perspectiva se ve a la educación como opción en la transformación social; las organizaciones educativas se convierten en piezas clave en la conformación y consolidación de estas sociedades, ya que proporcionan procesos formativos a lo largo de la vida, en el entendido de que el conocimiento no es absoluto y por lo tanto debe permanecer vigente en la solución de problemas que se presenten en la cotidianidad con la consigna de “bienestar común y justicia social” además de un “desarrollo humano” en todas sus dimensiones (Díaz, 2011, p. 24 y UNESCO, 2005, p. 29).

El enfoque de las sociedades del conocimiento, es distinto a la de la economía del conocimiento, en razón de que el conocimiento que se produce en las organizaciones se pone a disposición en la resolución de problemas que aquejan a la sociedad. El conocimiento se convierte en un bien social disponible para todos y contribuye a una transformación a fin de un bienestar colectivo, es un tipo de sociedad que garantiza una igualdad de oportunidades (Sandoval, 2008). Sin embargo, las sociedades del conocimiento son rebasadas por la ideología neoliberal dominante de las economías del conocimiento que reconoce el papel que juega el mismo en los procesos productivos, atendiendo al paradigma económico-productivo que depende del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas donde las grandes empresas capitalizan el saber a manera de llave de la riqueza y el poder, desde este punto de vista se deja en segundo plano la necesidad de un desarrollo humano e incrementa las desigualdades económicas, sociales y culturales (Olivé, 2012).

Políticas de ciencia, tecnología e Innovación, gestión del conocimiento, gestión de la Innovación y el vínculo con el sector productivo y social

En los últimos años se eleva la tendencia de promoción al desarrollo sostenible a través de la generación de conocimientos, es por esto que los Gobiernos de los distintos países han impulsado políticas públicas que fomentan la innovación en productos, servicios, procesos y organizaciones, en ese sentido, Dutrénit, Santiago-Rodríguez y Vera-Cruz (2006, pp, 93-118) mencionan que es una especie de contrato de carácter formal o informal, donde se dicta la agenda y los objetivos comunes, de ahí, que el Estado inicia con la gestión de un “Sistema de Innovación”, es decir, infraestructura efectiva con cuadros especializados, así como los elementos que llevan a su formación y capacitación una base jurídica propia y esquemas de apoyo que lleva a cabo las tareas de investigación, vinculación, difusión y aplicación de conocimientos. Las Políticas de Ciencia Tecnología e Innovación (CTI) se definen según Estrada y Pacheco-Vega (2009, p, 31) como “aquellas orientaciones, estrategias e instrumentos que norman e influyen la conducta de diversos agentes con respecto a la generación, desarrollo y difusión de innovaciones en un ámbito político

dado”, actualmente la globalización impulsa a que las naciones asociadas a los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) sigan los lineamientos dictados por estas para la conformación de sus políticas de innovación.

La complejidad en el desarrollo e implementación de dichas políticas está sujeta a las condiciones de cada nación, incluidos los ciclos económicos y de productividad, las crisis o recesiones y los factores culturales como la propensión a colaborar o la evasión al riesgo, todo esto define el rumbo que tendrá la política de CTI (Estrada y Pacheco-Vega, 2009). La Cuarta hélice aparece al formarse vínculos de la sociedad, el gobierno, la academia y la industria, esto rebasa por mucho el modelos de la Triple hélice de Etzkowitz y Leydesdorff (2002) que solo incorpora al Estado, academia e industria; al respecto Rama (2015a) considero pertinente agregar a la Triple hélice la dimensión social en virtud de considerar el importante papel que juega la región a través de los recursos humanos y naturales para hacer efectiva esta estrategia de colaboración en favor del desarrollo económico, social y local como un bien común, es decir, beneficios para toda la población sin distinción alguna. Con esta última propuesta se buscó establecer directrices claves que proporcionen un equilibrio en la generación de políticas de CTI.

Dimensión gubernamental

Cada nación establece en su agenda las características específicas de su contexto por medio del Estado, lo hacen al determinar las necesidades y demandas de la población, mismas que se regulan y articulan con mecanismos presupuestales. Los Gobierno deciden el porcentaje asignar del Producto Interno Bruto (PIB). Especialistas y organismos internacionales (BM, 2015) recomiendan que el límite mínimo ideal del PIB sea al menos el 1%. México ha tenido enormes etapas de transformación en la organización gubernamental para el desarrollo de políticas de innovación; Corona, Dutrénit, Puchet y Santiago (2017) recuerdan al presidente Lázaro Cárdenas con grandes monopolios en los sectores energético, comunicaciones, educación y salud; a partir de entonces se encuentran desvinculados de CTI la inversión pública y privada, aunado que la educación básica, media y superior tienen un carácter rígido que no promueve la innovación. en el PND 2019-2024 (2019) se apunta a que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) coordinará el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología con la participación de las IES, sociedad, científicos y empresas.

Dimensión institucional

En el esquema de políticas de innovación el Gobierno es el que toma las decisiones, pero son las instituciones especializadas las que instrumentan dichas decisiones. Es por esto

que la dimensión institucional es abordada desde aquellas organizaciones que conforman la estructura para el fomento de apoyos financieros, jurídicos y demás actividades de gestión, piezas fundamentales del sistema de innovación siendo este un conjunto de entidades que se interrelacionan con la finalidad de articular e implementar las políticas de CTI.

En ese contexto, en México nace el CONACyT en 1970 con la finalidad de tener una planeación y fomento de actividades científicas y tecnológicas. En teoría el CONACyT debía cubrir todo el espectro de actividades de CTI, en la realidad no se consideraron ciertos aspectos clave como las actividades técnicas entre la investigación y la producción, los servicios de consultoría o asistencia técnica, generando ambigüedad en su ejecución. Aun así, el CONACyT inició sus actividades con políticas relativamente solidas basadas en el primer diagnóstico nacional en actividades de CTI. La infraestructura en desarrollo tecnológico también experimentó un incremento sustancial con la creación de nuevos centros de investigación (Corona, Dutrénit, Puchet y Santiago, 2017).

Dimensión educativa

La dimensión educativa, desde la perspectiva de las políticas de CTI se encuentra conformada principalmente por el sector académico y los centros de investigación (laboratorios y organismos especializados), también participan las escuelas de nivel medio e instituciones de educación superior que llevan a cabo tareas de investigación científica, social y son parte esencial del sistema de innovación en México. Centros que en conjunto con las IES han sido fundamentales para la formación de especialistas a través del otorgamiento de becas y el fortalecimiento de programas de posgrado; aunque estas organizaciones reciben presupuesto de la federación, son independientes en su toma de decisiones, en su forma de gobierno y contratación del personal, diseñan sus currículos y planes de estudio, incluso son libres en decidir los mecanismos de ingreso y egreso de sus estudiantes (Marsiske, 2017).

Dimensión social

La necesidad de incluir una dimensión social se encuentra en la crítica realizada a los sistemas de innovación, ya que estos han sido concebidos como una especie de ente generador de conocimientos que al ser analizados se encuentran inconexos con su contexto político y cultural, lo que hace pensar que el sistema mismo es ajeno a la sociedad. Es por lo anterior que han surgido nuevos modelos de políticas de CTI que comienzan a incorporar la esfera social revalorizando la desconexión estructural entre la participación ciudadana y las políticas y acciones de CTI; así, se tiene por ejemplo que ahora se habla de una cuarta e incluso una quinta hélice, siendo la primera la concepción de la sociedad del conocimiento

donde la comunidad es el actor fundamental y las tareas de innovación se transforman en capital social, y la segunda corresponde a las técnicas de CTI que integran al concepto de desarrollo sostenibles, es decir un equilibrio entre los factores económicos, sociales y ambientales sumando los desafíos del cambio climático (Britan, 2015).

Método

En el ámbito científico la generación de conocimientos sigue procedimientos estructurados que guían la forma de obtener, tratar e interpretar la información, por ende, otorgar legitimidad al trabajo. Este proceso es conocido como método de investigación, el cual permite construir el objeto de estudio, problema y tipo de investigación, Cázares (2012) señala tres tipos: documental, de campo y experimental; no obstante, en la práctica el tipo de investigación no es excluyente y puede tomar aspectos de cada uno para complementar y profundizar en la temática a investigar.

Figura 1. Proceso metodológico

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>Lógica de Investigación Fenomenológica Hermenéutica Conocimiento propio de una realidad determinada</p> | <p>Método Inductivo Investigación cualitativa</p> <p>Actores Autores de las fuentes consultadas</p> | <p>Investigación Documental Proceso de descubrimiento que trata de explicar una realidad desconocida a través de un trabajo sistemático y riguroso que se basa en la lectura, análisis e interpretación de distintos documentos</p> | <p>Recopilación de Información Se basa en la búsqueda de documentos impresos y electrónicos</p> | <p>Interpretación de la Información Trabajo heurístico y hermenéutico</p> |
| <p>Pasos en el Desarrollo de la Investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación del trabajo (selección y delimitación del tema, justificación, planteamiento del problema, definición del marco teórico, supuesto y elaboración de un esquema preliminar) 2. Recopilación del material 3. Casificación de los datos 4. Redacción y revisión preliminar 5. Redacción final | | | | |

Adaptado de la propuesta de Bernal, 2010, Cázares, 2012, Fajardo, 2016, Gamboa, 2011 y Morales, 2003. Fuente: Elaboración propia.

En el mundo de la investigación científica existen bastos caminos a seguir; el presente trabajo es cualitativo, el camino elegido fue a través de la lógica fenomenológica—hermenéutica, misma que permitió un acercamiento a la realidad de lo investigado; en congruencia con la lógica se optó por una investigación documental, entendida como el proceso de descubrimiento (dialéctico) que trata de explicar una realidad desconocida mediante un trabajo sistemático y riguroso —que otorga confiabilidad— que se basa en la lectura, análisis, interpretación y reflexión de distintos documentos, a fin de establecer una postura acerca del conocimiento que se tiene del objeto estudiado (Bernal, 2010, citado en Fajardo, 2016). La investigación referida en el artículo se basó en cinco pasos primero, planeación (selección, delimitación, justificación, problema, marco teórico, supuesto y elaboración de un esquema), segundo, recopilación del material, tercero, clasificación de los documentos, cuarto, redacción preliminar y quinto, escritura del informe final. Las fuentes de información utilizadas, principalmente, fueron documentos impresos y electrónicos. En la revisión e interpretación se conjugaron componentes teóricos, se establecieron relaciones, diferencias y etapas en relación con el conocimiento que se tiene del tema; pasos que no se abordaron con cierta rigurosidad cronológica ya que existió flexibilidad en su aplicación (Morales, 2003) (figura.1). En ese sentido, se asume que la realidad contenida en los documentos es interpretada a partir de diferentes ángulos por lo que ésta no es única y absoluta, sino que se construyó bajo una mirada heurística desde múltiples perspectivas de una problemática similar, por lo tanto, las soluciones, resultados y conclusiones quedan sujetas al sentido y apreciación de las personas que se aproximen a la lectura del artículo.

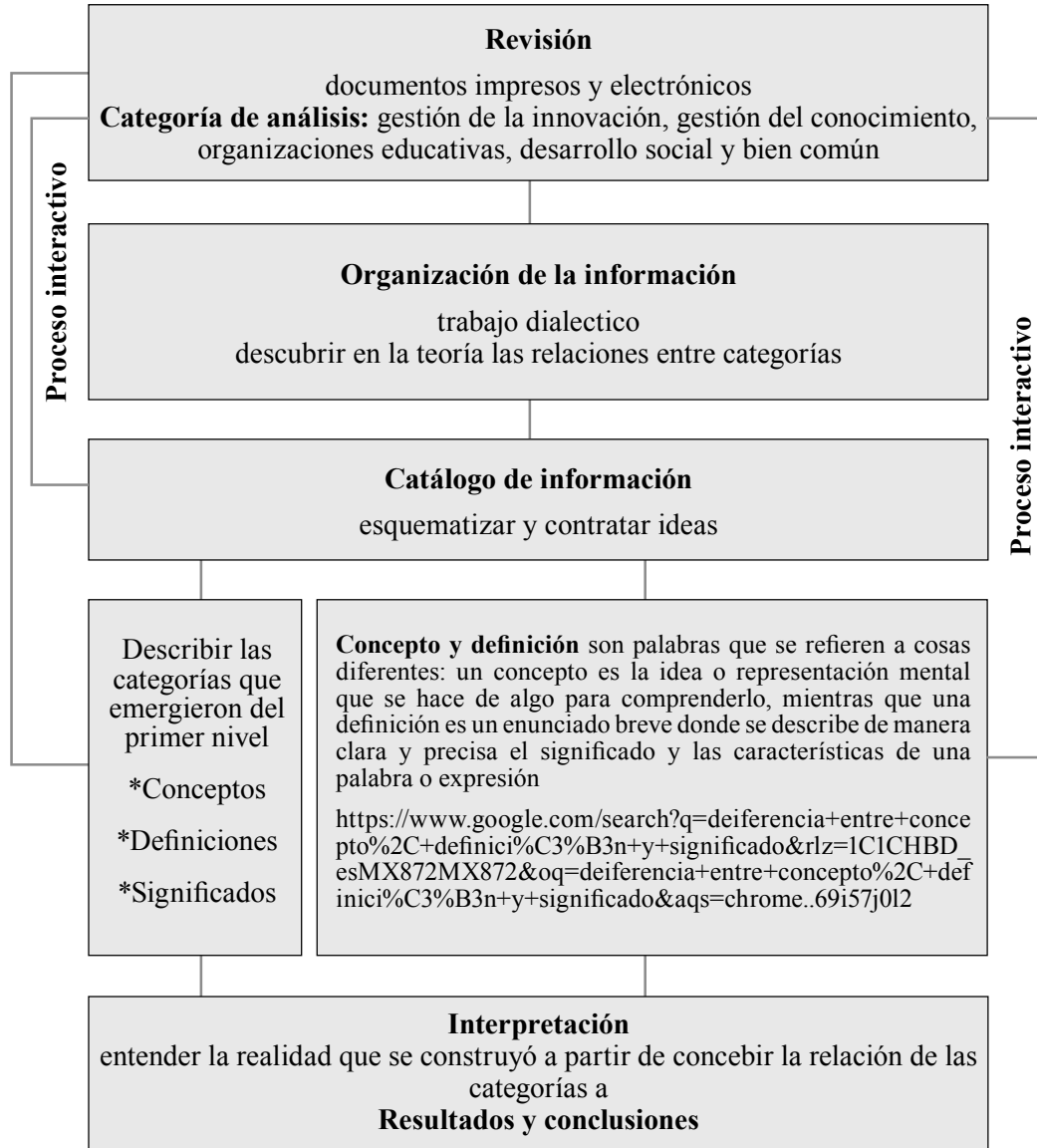
Análisis de la información

Se realizó bajo la inferencia de pasar de una situación no estructurada a una estructurada, para hacerlo se utilizó la coreografía del análisis cualitativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), esta consistió en la revisión y justificación de las fuentes consultadas, de tal manera que se relacionaron con las categorías de análisis, en correspondencia con las dimensiones gubernamental, institucional, social y educativa. La información se organizó a manera de filtro basado en la indagación de los datos cualitativos (figura 2), una vez ordenada se comenzó con un trabajo dialéctico, es decir, descubrir en la teoría las posibles relaciones, escribir lo encontrado para luego esquematizar y contrastar ideas; ya catalogada la información se hizo un ejercicio interpretativo que permitió entender la realidad que se construyó a partir de concebir la relación de la gestión de la innovación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas hacia determinar su participación en el desarrollo social y el bien común.

A manera de ejemplo se muestra el análisis realizado a una de las categorías como una prueba interpretativa a partir del diálogo con los textos consultados (tabla 4); se aprovechó

lo escrito por los autores en relación con el objetivo general. Análisis incorporado en el apartado teórico del artículo y como fuentes que permitieron la construcción de resultados y conclusiones.

Figura 2. Organización de la información a manera de filtros



Adaptado de Hernández, Fernández, y Baptista, 2010.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. La Innovación como categoría de análisis

| Categoría | Teoría | Diferencias | Interpretación |
|---|---|---|---|
| <p>Innovación</p> <p>Es un término que surgió en el siglo XX dentro de corrientes positivistas. Corrientes que nacen de la teoría del conocimiento, el saber y la ciencia; se sostienen con avances técnicos debido a la práctica tecnológica, dichos planteamientos se enfatizan y vinculan a la ciencia, a la tecnología y no caminan por separado.</p> | <p>Mulet (2005) se refiere a la innovación como un cambio que genera valor basado en el conocimiento, resultado de un proceso capaz de llevar nuevas ideas al mercado.</p> <p>Drucker (2017) considera a la innovación como el medio a través del cual el sector empresarial crea nuevos recursos para obtener riqueza.</p> <p>Gee (1981) la innovación como un proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil y comercialmente aceptado.</p> <p>Lundvall (1985) considera que la innovación es el resultado de una coalición entre oportunidades tecnológicas y necesidades del usuario.</p> <p>UNESCO (1980) Cohesión dinámica de un trabajo novedoso de un sistema de los esfuerzos con vistas a obtener mejoras importantes para reformar estructuras de la enseñanza.</p> | <p>Autores que tratan el concepto desde diferentes posturas; Mullet (2005) se orienta al ámbito económico; Drucker (2017) lo hace con un enfoque empresarial; en tanto que Gee (1981) tiene una mirada a la tecnología; mientras que Lundvall (1985) y la UNESCO (1980) se orientan más a la contexto social y educativo.</p> | <p>Diferencias que vinculan lo planteado por Jaimes,1998, Santos y Lorenzo, 2015, citado en Santos, 2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencia, tecnología e innovación se presentan con frecuencia en los medios de producción, beneficio que llega a la industria. Existe el recurso para realizar los procesos; algo que no es posible llevar sin la interacción humana y sin haber trastocada otras disciplinas como la religión, la política, la economía, la educación y la filosofía. Desarrollos que configuran cambios en las estructuras social, política e ideológica de las naciones. • La innovación no se presenta divorciada de la responsabilidad social de las IES. Simplemente por las oportunidades que para la optimización del aprendizaje y/o el conocimiento conviene localizar a medida que se exploran necesidades y se refuerza el edificante afán de contribuir al bien común. <p>Derivado de lo anterior; la innovación se considera como un proceso de aprendizaje social acumulativo basado en el conocimiento y reconocimiento de una necesidad social que permita la invención o creación de ideas, resultado de una coalición colaborativa de distintas instituciones públicas o privadas, donde la experiencia y el conocimiento de éstas se incrementa y refuerza en la medida de su vinculación.</p> |

Nota: Adaptado de Drucker (2017), Gee (1981), Lundvall (1985), Mulet (2005), Santos 2016 y UNESCO (1980).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Se presentan en función de los resultados derivados del análisis e interpretación de la información obtenida de las fuentes documentales que se consultaron. La intención fue analizar la innovación desde la perspectiva de la gestión con la finalidad de establecer elementos facilitadores de la gestión del conocimiento, a fin de determinar la relación entre las organizaciones educativas, el sector social y productivo bajo la premisa de un bien común. En ese sentido, el resultado inicia con la correspondencia de los términos de innovación, gestión y gestión del conocimiento en vínculo con la sociedad, la industria, el gobierno y las organizaciones educativas.

Relación indisoluble derivado una construcción teórica acompañada de políticas estrechamente ligadas

La gestión como el medio para lograr la misión de la organización, gestión que cambia según el tipo de organización ya sea social, económica, política o educativa; en ese sentido, gestionar la innovación es hacer todo lo que esté al alcance para lograr el propósito; así mediante la gestión de la innovación propiciar la generación, transferencia y acceso al conocimiento, esto en razón de considerar —por tradición— a las instituciones de educación superior, organizaciones creadoras de conocimiento. Acciones acompañadas de un Sistema de Innovación que incorpore procesos de formación, capacitación y especialización de los cuadros para llevar a cabo las tareas de investigación, docencia, difusión, vinculación, creación, transmisión y aplicación de conocimientos, siempre bajo un marco jurídico que norme dichas acciones; además de eso, incorporar estrategias de las organizaciones que propicien el bien común, en el sentido que señala Santos

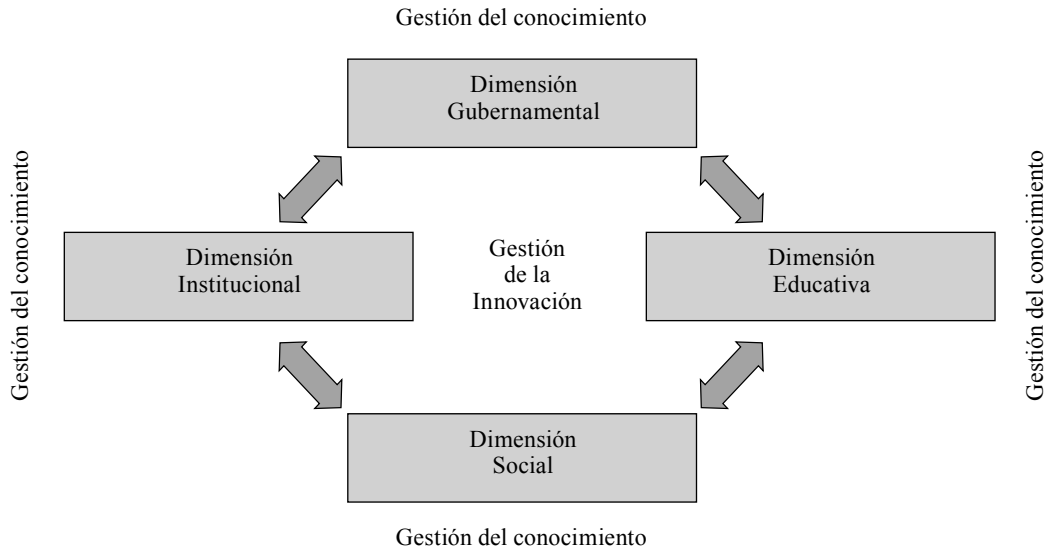
La innovación no se representa divorciada de la responsabilidad social de las IES. Simplemente por las oportunidades que para la optimización del aprendizaje y/o el conocimiento conviene localizar a medida que se explotan necesidades y se refuerza el edificante afán de contribuir al bien común (2016).

Vista así a la gestión de la innovación, no se plantea como una esfera propia dentro del Sistema de Innovación, pues esto llevaría a la creación de organizaciones y actores que se dediquen exclusivamente a tareas específicas de gestión, con lo cual se corre el riesgo de generar el dominio de una de las esferas sobre las otras, o el agotamiento del propio sistema. La gestión del conocimiento se postula como un eje articulador de los sistemas de innovación, esto se aprecia en la figura 3 en la que se observa una autonomía entre las dimensiones derivado de la distancia que tienen, pero a la vez una estrecha relación.

De esta forma la gestión enfrenta el enorme reto que conlleva articular la generación de conocimientos creados para ser de utilidad (innovar), no de orden pragmático; sino una

definida por preceptos morales donde ninguna de las dimensiones necesite de centralidad para operar; pero que sea pluriforme y funcione en términos de interacciones entre múltiples comunicaciones coordinadas (Sierra, 2018).

Figura 3. Gestión de la Innovación



Fuente: Adaptado del análisis de la información.

Conclusiones

De manera general se presentan las conclusiones, mismas que dan respuesta al objetivo de la investigación, el cual consistió en analizar la relación entre la gestión de la innovación y la gestión del conocimiento como parte de la actuación de las instituciones de educación superior, en el entendido de que la gestión de la innovación y la gestión del conocimiento surgieron en la iniciativa privada en razón de obtener mayores beneficios, mismos que se espera se extiendan a la sociedad, aún más, acercarlos a todas las personas independientemente de su nivel socioeconómico; referido en la UNESCO como bien común, concepto que se construye a partir de la inclusión como medio para un desarrollo igualitario que garantice que las oportunidades y los frutos obtenidos de un proceso generado por la innovación y el conocimiento —adquirido, procesado y socializado por las IES— sean iguales para todos y que conduzcan a una mejora social (UNESCO, 2015). En ese contexto, y derivado del análisis e interpretación de los documentos, se concluye en el marco de la gestión de la innovación que las organizaciones educativas:

- Se reinventen permanente por su papel protagónico en la sociedad, para formar profesionales capaces de responder a las necesidades cambiantes del entorno.
- Fomenten la vinculación entre el gobierno, iniciativa privada y sociedad para que de manera equitativa se logren beneficios, sin favorecer alguno de los sectores.
- Se hagan compatibles con los cambios en la tradición y el prestigio de las organizaciones educativas cuando algunas innovaciones pongan en peligro la peculiaridad e identidad de las instituciones.

La gestión del conocimiento en las organizaciones educativas

- Identifiquen, documenten, sistematicen y socialicen buenas prácticas generadoras de conocimiento para que a través de la experiencia sean facilitadoras del desarrollo social y el bien común.
- Fomenten innovaciones que mejoren los procesos y prácticas educativas a partir de modelos de gestión del conocimiento para que la comunidad tanto interna como externa se beneficien del conocimiento que generan.

La política de ciencia, tecnología e innovación en las organizaciones educativas

- Incidan para que la concepción del trabajo en ciencia y tecnología trascienda a una práctica que considere a las ciencias sociales y humanidades.
- Fomenten el trabajo transdisciplinar promoviendo que se vinculen todos los campos del conocimiento.

Consideración final. En el trabajo de ninguna manera se buscó soslayar o minimizar el sector industrial, por el contrario, se trató de interpretar el uso de los términos de gestión de la innovación, gestión del conocimiento y políticas públicas en los sectores empresarial, de gobierno y social; se trató de develar la participación de las instituciones de educación superior en cada uno de los sectores —mostrarlas como motor de impulso para la economía y la sociedad— generadores de empleos, mismos que dignifican a las personas, las hacen responsables, conscientes de sus saberes, comprometidos con la sociedad y el Estado; con la cooperación de estos ámbitos se genere un bien para todos. Que sea a través de la dinámica de las organizaciones educativas, acompañadas de las políticas públicas, que reconozcan la diversidad de contextos, cosmovisiones y sistemas de conocimiento, respetando a la vez los derechos fundamentales, con objeto de no socavar el bienestar humano (UNESCO, 2015, p. 86).

Bibliografía

- Agúndez M.S. (2019, 14 de septiembre). *Introducción a la sociología (III): Augusto Comte y el positivismo*. Recuperado de <https://www.revistalibertalia.com/single-post/2019/09/13/Auguste-Comte-y-el-positivismo>
- Álvarez, G. I., Topete, B., C. Abundes, P. A. M. (2011) *El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión*; XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1466.pdf
- Aristóteles (1943). *La Política*. Colección Austral No. 239. Buenos Aires: Editorial Esapa-Calpe.
- Badillo G. M. (2018). *Prolegómenos de un modelo de gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior. Un estudio de caso*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.
- Badillo, M. (2017). *Modelo sociocultural de gestión del conocimiento para las instituciones de educación superior. En Conocimiento y efectos en la competitividad*. México: Universidad de Guadalajara.
- Banco Mundial (2015, 23 de agosto). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)*: Recuperado de https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?year_high_desc=true
- Belly, P. (2014). *Emprender el Camino de la Gestión del Conocimiento*. México: Temas Grupo Editorial.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Bogotá D.C., Colombia: Pretince Hall. Pearson Educación.
- Britan, C. E. (abril de 2015). *Coloquio Msur-Ecosistemas Urbanos y sostenibilidad. CEPAL. Ciudades inteligentes, creativas e innovadoras*. Recuperado de http://conferencias.cepal.org/coloquio_msur/Lunes%2027/Pdf/E%20Bitran.pdf
- Bruno L. (2010). *La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación. Argumentos* (Méx) 23(64). México sep./dic. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300009
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Em aberto, 19(75), 49-69. Recuperado de <http://files.7o-semester.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>

- Cázares L. (2012). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas.
- Corona, J., Dutrénit, G., Puchet, M., y Santiago, F. (2017). *La co-evolución de las políticas de CTI, el sistema de innovación y el entorno institucional en México*.
- Díaz, A. S. (2011). *Información y Sociedad del Conocimiento en América Latina*. Biblioteca Universitaria, 14(114). 18-25.
- Drucker, F. P. (2004). *La disciplina de la Innovación*. Harvard Business School Publishing Corporation Review, 3-7. Recuperado de <http://www.sela.org/media/3212238/r-la-disciplina-de-la-innovacion.pdf>
- Dutrénit, G., Santiago-Rodríguez, F., y Vera-Cruz, A. O. (2006). *Política de ciencia, tecnología e innovación, incentivos y comportamiento de los agentes: lecciones del caso mexicano*. Economía: Teoría y práctica.
- Estrada, S., y Pacheco-Vega, R. (enero/abril de 2009). *Sistemas y políticas de investigación, desarrollo e innovación*. Algunas propuestas. Espiral, vol. XV, núm. 44, pp. 31-76 Universidad de Guadalajara Guadalajara, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/138/13804402.pdf>
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2002). *The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations*. Research Policy
- Fajardo R. A. J. (2016), *Implicaciones en la gestión para la generación de las nuevas políticas públicas de juventud en México. El caso Imjuve*. Tesis de Maestría. México: IPN
- Fierro E. M. C. (2005). *Construir la calidad educativa desde dentro: retos y tensiones en la gestión de la innovación*. En Revista Visión Educativa. núm. 15. México
- Gamboa, S. S. (2011). *Fundamentos para la investigación educativa. Respuestas epistemológicas que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio
- Gee, S. (1981). *Technology transfer, Innovation & International Competitiveness*. Wiley and Sons. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México D.F.: McGraw Hill.
- Hessen, J. (1973). *Teoría del Conocimiento*. Instituto Latinoamericano de Ciencia y Arte. Recuperado de https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/hessen_johannes-teoria_del_conocimiento_pdf-1.pdf
- Jaimés, R. (1998). *Origen y destino del conocimiento científico*. Tropykos Caracas: Fondo Editorial.

- Lema, F. (2000). *Sociedad del conocimiento: ¿desarrollo o dependencia?* Argentina: CEPAL, Raíces Espacio de Reflexión, No. 56. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/GestionRecHumEV03/materiales/Unidad%201/Lec5SociedadConocDesafioDependencia_U1_MGIEV001.pdf
- Mardones, J. M., y Ursua, N. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. España: Anthropos Editorial.
- Marsiske, R. (junio, 2017). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V*, México: Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos IISUE-UNAM, (438), 438 pp.272-278 (Col. Historia de la Educación)
- Ministerio de Educación de Perú (MEP) (2011). *Dimensiones de la gestión educativa*. En Manual de Gestión para directores de instituciones educativas. Lima Perú: Lance Grafico S.A.C. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2896/Manual%20de%20gesti%C3%B3n%20para%20directores%20de%20instituciones%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales O. A. (2003). *Fundamentos de la Investigación Documental y Monografía*. Research Gate. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237611564_FUNDAMENTOS_DE_LA_INVESTIGACION_DOCUMENTAL_Y_LA_MONOGRAFIA
- Mulet, J. (2005). *La innovación, concepto e importancia económica*. Ponencia presentada el Sexto Congreso de Economía de Navarra, España. Recuperado de <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/D696EFD2-6AAA-4EF1-B414-E3A27109EA67/79806/02juanmulet.pdf>
- Navarro, M. A. y Navarrete, Z. (2017). *Innovación en educación: Gestión, Currículo y Tecnologías*. México: Plaza y Valdez. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias
- Ocáriz B. F. (1976). *Introducción al marxismo*. España: Editorial Magisterio Español.
- Olivé, L. (2012). *Sociedades del conocimiento justas, democráticas y plurales en América Latina*. Pensamiento y Cultura.
- Olmos, C., y Silva, R. (enero, 2011). *El desarrollo del estado de bienestar en los países capitalistas avanzados: Un enfoque socio-histórico*. Revista Sociedad y Equidad. (1). DOI:10.5354/0718-9990.2011.10599 Recuperado de <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/viewFile/10599/10804>
- ONU (s/f). Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/socialperspectiveondevelopment/issues/social-integration.html>

- Osorio, F. (2007). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Breve Manual. Chile: Ediciones UCSH.
- Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024. (2019). *Diario Oficial de la Federación*. 05 de marzo del 2019.
- Rama, V. Claudio A. (2015a). *Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: la universidad red y los clúster universitarios*. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, 8(2) Brasil: Universidad Federal de Santa Catarina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319338455015.pdf>
- Rivas, M. (2003). *La innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Sandoval, S. R. (julio, 2008). *Transición a la sociedad del conocimiento*. Reflexiones desde el interculturalismo. *Innovación Educativa*, 8(44). Instituto Politécnico Nacional. México. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=179420816003>
- Santos R. M. A. (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Madrid España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Sierra J. (jul./dic 2018). *La cuarta hélice y la financiación de la innovación*. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science* 23(45). Lima. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-18862018000200002
- Lundvall, B. (1985). “*Product Innovation and User–Producer*”, *Interaction*”, *Industrial Development Research Series*, N° 31, Aalborg University Press, Aalborg. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/251542478_Product_Innovation_and_User-Producer_Interaction
- UNESCO, (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. Francia: UNESCO
- UNESCO, (2005). *Hacia una sociedad del conocimiento: resumen mundial de la UNESCO*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO, (2015). *¿La educación como bien común?* En *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del Conocimiento del mito a la realidad*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.



Las competencias para la Innovación educativa desde la voz del profesorado universitario

Marcela Mastachi Pérez¹

Ma. de los Ángeles Silva Mar²

Araceli Huerta Chúa³

Miriam Alejandre Espinosa⁴

Introducción

En la actualidad las competencias e innovaciones por parte de los docentes de educación superior han provocado transformaciones en materia educativa, esto ha evidenciado la importancia del desarrollo de competencias para la innovación en la formación de los futuros formadores a fin de lograr una mejora en la calidad de la educación. Las nuevas competencias crean entornos de aprendizajes donde se establecen diversos campos de interacción tanto en los profesores como en los alumnos, donde cada uno de ellos desempeña roles diferentes en sus funciones, propiciando un amplio conocimiento y reflexión. El desarrollo de competencias en el docente de educación superior para trabajar con innovaciones educativas contribuirá a la formación de alumnos capacitados para enfrentar retos y obstáculos teniendo su propio criterio con la finalidad de resolver las problemáticas que se pueden presentar dentro del aula y sociedad.

¹ Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana Puebla. Universidad Veracruzana, México. CE: mmastachi@uv.mx

² Doctora en Gestión Ambiental para el Desarrollo por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Universidad Veracruzana, México. CE: asilva@uv.mx

³ Doctora en Educación por la Universidad IVES. Universidad Veracruzana, México. CE: arahuerta@uv.mx

⁴ Doctora en Educación por la Universidad IVES. Universidad Veracruzana, México. CE: malejandre@uv.mx

Con base en lo anterior, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las competencias para la innovación en la educación superior desde la voz de los docentes universitarios? Nuestros objetivos son: primero, analizar las competencias necesarias que debe tener un docente para la innovación en la educación superior; y, segundo, valorar la importancia que le dan los docentes a las competencias necesarias para la innovación en la educación superior. Esta investigación se sustenta en el Enfoque Educativo Basado en Competencias, apoyándonos en los planteamientos de Zabalza, Perrenoud, Pimienta, Mas Torelló y Tobón, quienes exponen la necesidad de desarrollar competencias en los docentes que les permitan crear ambientes de aprendizaje innovadores.

El diseño de la investigación es de corte cualitativo, enmarcados en el método fenomenológico para el análisis de la información, la cual se obtuvo mediante la técnica de entrevista semiestructurada aplicada a docentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana campus Poza Rica; el procesamiento de la información permitió la construcción de categorías con base en el análisis del discurso de los profesores entrevistados. Los resultados de la investigación evidencian que los docentes reconocen como competencias para la innovación el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la utilización de diversas formas de evaluar y el diseño de instrumentos de evaluación como las rúbricas; en cuanto a la valoración de la importancia de estas competencias docentes innovadoras, no todos los docentes les dan importancia a estas, manifiestan que solo es una moda y que nos es necesario desarrollarlas. La importancia de la investigación se centra en que los sujetos de investigación son los profesores universitarios que forman a futuros formadores, por lo que los resultados están ayudando a rediseñar un proceso de capacitación y actualización docente que promueva una nueva mirada sobre la formación docente para la innovación educativa.

Desarrollo

Marco teórico

Las competencias docentes son aquellas cualidades disciplinarias y formativas con las que debe contar actualmente un docente, que debe manejar a la perfección pues son su herramienta de trabajo y su biblia regidora del saber hacer, sus cualidades éticas, morales y discernimiento profesional. La definición de competencia, en educación, implica un “saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde si y para los demás”. (Obaya, Vargas y Delgadillo. 2011:64)

Con las más recientes reformas a la Educación Pública en México, a todos los niveles educativos se establece la necesidad de construir el perfil docente y, más específicamente, de conocer el manejo y el uso de las competencias del docente a nivel Superior. Por ello

no dimos a la tarea de obtener información de diferentes autores que materializaron su opinión sobre las competencias básicas de un docente:

Zabalza (2009), plantea las siguientes competencias que debe dominar un docente:

- Planificar.
- Seleccionar contenidos.
- Comunicar.
- Manejar las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Organizar actividades de aprendizaje.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Investigar.
- Trabajar en equipo.

Por su parte, Perrenoud (2007), describe que un docente debe:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar su formación continua.

Más Torelló (2011), especifica las siguientes competencias docentes:

- Diseñar la guía docente.
- Desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Tutorizar el aprendizaje.
- Evaluar.
- Contribuir a la mejora de la docencia.
- Trabajar institucionalmente y en equipo.

Pimienta (2012), concreta las competencias docentes en 5 saberes:

- Planear.
- Diseñar.
- Ejecutar.
- Evaluar.
- Innovar.

Por su parte, Tobón (2006) enumera las siguientes competencias docentes:

- Direccionar.
- Autoevaluar.
- Planear.
- Actuar.
- Evaluar.
- Investigar.

Como podemos apreciar, los autores revisados relacionan las competencias docentes en relación con las nuevas exigencias de la educación superior para con las funciones que deben realizar los docentes, que son, además de la docencia, la gestión, la investigación y la tutoría. Por esas razones desde nuestro punto de vista establecemos que se está

estimulando un gran impacto a nivel mundial al hablar de innovaciones educativas y que es de suma importancia para lograr el cambio en los jóvenes del futuro, así como conocer si los docentes a cargo de los grupos son profesores que van al día con el avance tecnológico-educativo y que son capaces de manejar los cambios que actualmente demanda la sociedad.

Prosiguiendo con el tema, es necesario que reenfoquemos los modelos educativos e indagemos más sobre las necesidades del estudiantes, necesitamos planes y estrategias nuevas para fomentar la capacidad del alumno y sobre todo manejar al cien las competencias educativas, facilitando al docente las herramientas de trabajo que necesite para un mejor desempeño laboral, y así promover el cambio y sobre todo facilitar al docente a reconocer la necesidades del alumno, así como alentar el cambio y despertar el deseo en ellos para contribuir con el avance educativo, dándonos como recompensa nuevas ideas sobre diversos métodos educativos que se puedan ejercer en el aula y fuera de ella.

Tomemos en cuenta que, si damos la importancia que se debe de dar y se ponen en práctica el uso adecuado de las competencias y la innovación inmersa en ellas, desarrollaremos un papel importante como docentes ya que podríamos encontrar soluciones a los problemas educativos que México presenta en la actualidad.

Se partiría desde la perspectiva innovadora del docente de nivel superior, que destaca las necesidades del grupo y buscará dentro de las competencias cuáles son las requeridas para lograr el cambio. Es decir, el docente mejora su posición como tal y nos hará saber de sus conocimiento y habilidades frente al grupo.

Lo que nos obliga a hacer una reflexión, desde un punto de vista muy particular: si logramos desarrollar el deseo de aprender en aquellos jóvenes que creemos en ocasiones como casos difíciles o especiales y lográramos plantar en ellos la semilla y despertar el interés por la educación, podríamos remediar diversos problemas como la reprobación, el rezago, el abandono de los estudios, la drogadicción, el alcoholismo temprano, entre otros factores en nuestros jóvenes; ya que, si se manejaran a la perfección las competencias en conjunto con la innovación, sería un gran logro para la educación ya que cubriría las necesidades tanto del alumno promedio como del excelente y lograría los mismos cambios en las diferentes categorías que hemos marcado dentro del salón de clases.

Entonces es aquí donde empieza nuestra labor como pedagogos o como docentes y por tal motivo indagamos sobre la innovación educativa que busca el cambio progresivo y constante de nuestros jóvenes donde el crecimiento sea contrastante y no simples modelos que se queden parados o a medias, buscamos el cambio y el interés en ellos. Analizar los factores que influyen en el rezago educativo y conocer cómo pueden influir las competencias en su disminución, qué es lo que necesitan los planteles y los maestros para motivar al

alumno a querer romper con los obstáculos que la vida les pone, como motivarlos a querer continuar y lograr cultivar en ellos proyectos de vida exitosos.

Pero al hablar de innovación y competencias no solo hacemos referencia a las diversas actividades didácticas o al manejo de las tecnologías de la información y comunicación, sino a algo más amplio, de mayor impacto, que es utilizar todas las herramientas educativas que conocemos, darle la oportunidad al alumno a que maneje su desarrollo educativo, social, creativo, crecimiento personal, promueva su creatividad y sobre todo que sepa tomar decisiones. Por lo tanto, determinamos que las competencias docentes deben estar íntimamente relacionadas con la innovación educativa, puesto que en pleno siglo XXI es nuestra obligación generar cambios y transformaciones que promuevan el aprendizaje de por vida en nuestros estudiantes.

Es necesario cumplir con ciertas cualidades al momento de ejercer la práctica docente en la educación superior. Sobre todo, porque los alumnos son los profesionales del futuro y el porvenir del cambio, así que la tarea como docentes universitarios es de suma importancia, tanto como los recursos y métodos que utilicen, es decir, hoy en día no basta con dominar las áreas disciplinares pues la rápida obsolescencia del conocimiento, los avances científicos y tecnológicos, las diversas formas de organización del trabajo, la conformación de los mercados regionales, la creación de redes y comunidades de aprendizaje, las transformaciones sociales, entre otros, son factores que inciden directamente en los procesos formativos, de ahí que, hoy más que nunca, se requiera una educación permanente y a lo largo de la vida, manejo de al menos dos idiomas y lenguajes, nuevas formas de vinculación y del desarrollo de diversas habilidades de pensamiento y competencias, se requiere de nuevos profesionistas, nuevos alumnos y, por consiguiente, de nuevos docentes. (Rangel, 2004)

Es por eso por lo que necesitamos métodos eficaces al momento que se desarrollen y ejecuten las competencias y no tan sólo los métodos, es necesario poner en práctica todos los conocimientos y habilidades adquiridos en la preparación y la actualización docente que se obtienen con los debidos cursos en los que los profesores se capacitan y actualizan. Y esto más que nada para poder ser los profesores que demanda la sociedad actual. En este sentido Escudero (2008 citado por Martínez, 2010) señala que es cierto que el modelo de competencias nos permite una visión integrada de la educación superior, sin embargo, también deben adaptar los contenidos, las estrategias y la evaluación a las competencias que los estudiantes deben desarrollar, así como adaptarse a las transformaciones en el mundo del trabajo y en la sociedad. Es decir, los profesionales de la educación superior no debieran ser “simplistas”. No se trata sólo de preparar a los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino de ofrecerles una formación más sólida que les ayude a

saber, a saber hacer, a convivir y a ser personas, tanto en el ámbito profesional como en el desarrollo de su proyecto vital.

Por tanto, sigue vigente la necesidad de una profunda y amplia concepción de la profesión académica. Y es que la Universidad del siglo XXI no es ya una comunidad de enseñanza-aprendizaje, sino una comunidad de aprendizaje permanente. Ahora más que nunca se debe poner el énfasis en el resultado del proceso educativo, es decir, en todo aquello que el estudiante con sus competencias profesionales desarrolladas ha de ser capaz de saber, de saber hacer y de ser al término de sus estudios, para integrarse eficazmente desde el punto de vista laboral y social. Y también para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. No obstante, también eso es lo que ha de guiar el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje, constituyendo genuinos objetivos educacionales de los planes y programas de estudio y, por tanto, también del profesor. Aquellos adquieren así una concreción educativa y se expresan como logros que pueden ser evaluables.

El docente debe dejar a un lado el papel que tradicionalmente ha desempeñado y volver innovadora la educación, dar ideas, opiniones y utilizar sus conocimientos para lograr los objetivos que el país necesita y requiere para que este crezca, donde será el mediador y facilitador del conocimiento, debe involucrar al alumno en su propio proceso de aprendizaje. De esta manera el alumno va construyendo también el conocimiento, no es un mero receptor, sino que participa junto con el docente en dicho proceso. Utilizar los recursos que sean necesarios para ganar esta partida educativa con la finalidad de crecer como ciudadanía, influir y generar el impacto educativo que se merecen como estudiantes y profesores, así como el reconocimiento social y cultural de nuestro país, necesitamos influir en el aprendizaje, los educadores debemos desarrollar un variado y novedoso conjunto de competencias profesionales. Donde estas competencias les permitan ser relevantes en la relación con sus alumnos, llegar a crear un clima de aula que impulse el trabajo y, por último, contribuir a formar una cultura escolar que transmita valores. Este es el fundamento que deriva la implementación del instrumento para comparar resultados obtenidos, determinando cuáles son las competencias necesarias que un docente innovador debe tener y saber manejar para mejorar la calidad educativa.

¿Cómo es un docente innovador? Es el que busca nuevos métodos para trabajar, se agencia de las últimas novedades para aplicarlas en el aula, busca nuevas soluciones, corre riesgos, todo ello para lograr despertar la curiosidad y el deseo de aprender en sus estudiantes. (Vargas, 2012). Un docente innovador es una persona competente en su ámbito capaz de analizar y resolver problemas y proponer mejoras (innovar). El docente universitario es un profesional de la educación superior innovadora creativa, con dominio del contenido formativo y de las estrategias didácticas, capaz de hacer que los alumnos se

entusiasmen por aprender. Esta sería la clave para plantear la acción docente en la universidad. (De la Torre, 2009)

Ahora veamos, al hablar de innovación educativa en el maestro, recae su visión de la realidad para impactar en sus alumnos y fomentar en estos un aprendizaje significativo. El docente debe buscar estrategias alternativas, que tomen en consideración los principios de: creatividad, calidad, competencia y colaboración, los cuales han sido proclamados por la UNESCO como ejes de la nueva formación de cara a los retos educativos del presente siglo. No obstante, la práctica del docente debe centrarse en la innovación y la creatividad en donde él mismo sea capaz de sorprender y motivar al alumno lo cual lo desarrollará con una metodología participativa y con contenidos relevantes que se relacionen con la vida cotidiana del alumno. Pero ¿qué es innovación? Literalmente el término significa novedad o renovación; ya que en el lenguaje cotidiano le damos el significado de una nueva idea o invento. Pero en la práctica una innovación tiene validez cuando se lleva su aplicación a una realidad concreta con un resultado favorable. Si hablamos de innovación en el ámbito educativo, estamos hablando de un cambio que producirá mejora en la práctica.

Planteamiento del problema

En la actualidad las competencias e innovaciones por parte de los docentes de educación superior han provocado transformaciones en materia educativa, por lo que nuestro país está tomando conciencia de la importancia del desarrollo de competencias en los docentes para una mejor calidad en la educación. El concepto de competencia es pieza angular de la educación del siglo XXI, y se define como “el ‘saber actuar’ o el conjunto de ‘saberes hacer’, que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad” (Le Boterf 2001, citado por Braslavsky y Acosta, 2006:33).

Las nuevas competencias crean entornos de aprendizaje donde se establecen diversos campos de interacción tanto en los profesores y los alumnos, donde cada uno de ellos desempeña roles diferentes en sus funciones, propiciando un amplio conocimiento y reflexión. Es por ello por lo que, el desarrollo de competencias en el docente de educación superior el trabajar con innovaciones educativas contribuirá a la formación de alumnos capacitados para enfrentar retos y obstáculos teniendo su propio criterio para resolver las problemáticas que se pueden presentar dentro del aula y sociedad. Así los alumnos que tengan una enseñanza con base en un enfoque de competencias les permitirán un mejor desenvolvimiento dentro del aula, debido a que los docentes de este nivel educativo deben brindarles una educación digna con actitudes y conocimientos, a través de experiencias y aprendizajes referentes al contenido del programa educativo. Debido a las grandes necesidades que existen en materia educativa en nuestro país, se hace necesario modernizar la educación, para lo cual es importante que el docente asuma su responsabilidad de

desarrollar las competencias pertinentes, con el propósito de desempeñar satisfactoriamente su papel.

Uno de los aspectos fundamentales en el enfoque de competencias es que los docentes establezcan compromisos para superarse de manera permanente; es decir, que adquieran actitudes de responsabilidad para que la educación superior genere una continua capacitación con el propósito de enseñar a pensar propiciando un docente más analítico, crítico y consciente de las necesidades de la sociedad, para que a su vez busquen las soluciones idóneas con la finalidad de mejorar la calidad de la educación. Asimismo, se busca que esta mejora en la calidad de la educación debe implicar cambios e innovaciones en la conformación de ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias en los estudiantes para la búsqueda de soluciones innovadoras y pertinentes a los problemas de nuestra sociedad. Ante esa situación surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias para la innovación en la educación superior desde la voz de los docentes universitarios?

Objetivos

Analizar las competencias necesarias que debe tener un docente para la innovación en la educación superior.

Valorar la importancia que le dan los docentes a las competencias necesarias para la innovación en la educación superior.

Método

Con base en nuestro planteamiento del problema, y como nos interesa escuchar a los docentes universitarios y analizar su discurso, el diseño de nuestra investigación es de corte cualitativo, pues se busca el análisis y la comprensión de la temática y problema a investigar. Para ello, nos fundamentamos y utilizamos el método fenomenológico, el cual permite el análisis de la información, mediante el estudio de las experiencias de vida, respecto de un hecho o fenómeno, desde la perspectiva del sujeto. (Fuster, 2019)

Para la investigación que nos ocupa, se trata de abordar cómo conciben y desarrollan sus competencias docentes los profesores universitarios, en este caso de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, y si estas competencias las consideran innovadoras. Asimismo, tenemos nuestras Categorías de Análisis deductivas (Monje, 2011), derivadas de nuestra fundamentación teórica, las cuales definimos a continuación:

- Competencias del docente, hacen referencia a que un docente debe diagnosticar, planear, desarrollar estrategias de enseñanza y evaluar, como elementos principales que todo docente debe saber hacer.

- Innovación de la docencia, esta categoría plantea que la docencia debe transformarse y mejorarse, pues en la educación superior, debemos dejar atrás la figura de un maestro tradicional que sólo imparte cátedra. Innovación implica cambio y mejora en el hacer docente para generar estrategias que promuevan el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes.
- Docente innovador, lo entendemos como aquel docente comprometido con la formación de sus estudiantes que, con base en un diagnóstico de sus estudiantes, planea y diseña estrategias de enseñanza acorde a sus necesidades y las lleva a la práctica utilizando además herramientas tecnológicas y dispositivos digitales, así como evalúa no sólo los aprendizajes alcanzados por los alumnos, sino también la utilidad de las estrategias de enseñanza implementadas y el papel que desempeñó en el proceso educativo.
- Competencias docentes innovadoras, en esta categoría hacemos referencia no solo a las competencias docentes ya mencionadas que son: diagnosticar, planear, llevar a la práctica estrategias pedagógicas y evaluar; nos referimos también al uso de las tecnologías de la información y comunicación y los dispositivos digitales; por último, reconocemos que entre las competencias docentes innovadoras están las de saber establecer relaciones profesor-estudiantes fundamentadas en el respeto, la empatía, la equidad y el compromiso, así como la ética profesional.

La técnica de investigación fue la entrevista semiestructurada, que consistió en un guión de entrevista integrado por 6 preguntas abiertas, derivadas de las categorías analíticas que previamente elaboramos: ¿Cómo define las competencias docentes?, ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar un docente universitario?, ¿Qué significa innovar en educación?, ¿En qué consistirían las competencias de un docente universitario innovador?, ¿Considera que la formación por competencias es una innovación dentro de la educación universitaria?, y ¿De qué manera contribuyen las competencias docentes y la innovación en la educación para el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios?

Nuestros informantes clave fueron docentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, sus perfiles son 2 pedagogos, 2 psicólogos y 1 ingeniero en electrónica y comunicaciones; 4 de ellos tienen maestría y doctorado en educación; y, su antigüedad en la universidad oscila entre los 9 a los 29 años de ejercicio docente. Una vez realizadas las entrevistas, las cuales fueron grabadas y transcritas, se realizó el análisis del discurso de los entrevistados (Álvarez-Gayou, 2009), con lecturas y relecturas de las entrevistas realizadas, identificando códigos y familias de códigos, para construir nuestras

categorías analíticas de manera inductiva para conformarlas con nuestras categorías de análisis deductivas.

Resultados

El análisis categorial lo construimos con base en el discurso de nuestros docentes entrevistados, fundamentándonos en la revisión teórica y en nuestra experiencia como docentes, siguiendo el ya mencionado procedimiento que nos hace Álvarez-Gayou (2009). A continuación, presentamos las categorías analíticas que se construyeron en un proceso deductivo-inductivo, que de manera dialéctica nos permitió llegar a los resultados siguientes:

Categoría 1

Competencias del docente

Los docentes deben de contar con aquellas competencias que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios contando así con manejo de dinámicas, el dominio de conocimientos, habilidades comunicativas, habilidades emocionales, debe tener sentido de la organización y planeación de sesiones utilizando las nuevas tecnologías como herramienta principal de trabajo. De tal manera que lo que se busca en una formación por competencia: (a) implicar y articular conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales; (b) apoyarse en los rasgos de personalidad del sujeto para construir el aprendizaje y (c) exigir una acción reflexiva, es funcional, se aleja del comportamiento estandarizado, cada situación es nueva y diferente (Cano, 2008). Así pues, los docentes entrevistados comentaron las competencias que un docente debe tener o desarrollar son:

Dominio de conocimientos, manejo de dinámicas que podamos ir adaptando a las circunstancias. E1

Son aquellas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. E2

...habilidades didácticas, debe de tener habilidades comunicativas, debe de tener habilidades emocionales como tolerancia, empatía, responsabilidad, debe de tener conocimientos sobre evaluación educativa, sobre recursos didácticos, sobre nuevas tecnologías, y debe de tener una competencia también en el sentido de la planeación o sea debe de saber planear una clase. E3

Tener conocimiento y habilidades nuevas tecnologías y amalgamar con la parte. E4

Pues primero debe de tener conocimiento sobre la experiencia educativa que está impartiendo y considero muy importante el manejo de las didácticas porque en

competencias no es nada más como antes la educación bancaria, competencias es si vez teoría, pero también hay que decir para que te va a servir esta teoría y el alumno y el maestro deben hacer, es como un tipo taller ya las clases. E5

En vista de los resultados obtenidos y, de la ajustada relación que existen entre los resultados, observamos que las competencias no son tan solo las habilidades o los conocimientos, ya sean tecnológicos o teóricos que tiene un docente, sino que son un conjunto de herramientas, sabidurías y habilidades que el docente deberá manejar: el humanismo, conocimientos tecnológicos y teóricos, manejo de una buena comunicación, etc.

Aquí es conveniente detenerse un momento y tomar en cuenta lo que fue la respuesta del entrevistado E3 que nos desglosa en su respuesta lo siguiente : “*habilidades didácticas, debe de tener habilidades comunicativas, debe de tener habilidades emocionales como tolerancia, empatía, responsabilidad, debe de tener conocimientos sobre evaluación educativa, sobre recursos didácticos, sobre nuevas tecnologías, y debe de tener una competencia también en el sentido de la planeación o sea debe de saber planear una clase*”, pues podemos darnos cuenta de que al comparar las competencias que nos mencionaron los docentes entrevistados con las competencias docentes que nos mencionan los autores Zabalza, Perrenoud, Mas Torelló, Pimienta y Tobón anteriormente revisados, se observa que coinciden en que las competencias docentes son la capacidad que le permite enseñar frente al aula teniendo consigo la habilidad de poder transmitir sus conocimientos dejando atrás la educación tradicional para convertirse en un docente innovador utilizando las tecnologías de la información y comunicación.

Categoría 2

Innovación de la docencia

El docente tendrá como reto poner en práctica sus más amplios conocimientos para contribuir con cambios en la enseñanza y que le permitan establecer aprendizajes significativos en el estudiante, donde utilizará diferentes recursos didácticos para fomentar el deseo educativo en los jóvenes y romper con las barreras del tradicionalismo educativo utilizando las diversas competencias existentes en su labor como docente.

Según Zabalza (2009) la formación del profesorado ha de insertarse en un enfoque humanista de las competencias, que capacite para operar en contextos de aprendizaje que vinculen teoría y práctica, que posibilite resolver problemas derivados de la práctica educativa y haga viable el ejercicio docente en la etapa para la que se está formando.

Veamos lo que mencionan los entrevistados:

Habilidad y capacidad que tendrá el docente para establecer cambios sociales y educativos. E1

Es establecer aquellas metodologías de la enseñanza que le permitan al estudiante de adquirir aprendizaje significativo y formados en competencias para su beneficio profesional. E2

Con crear un ambiente de aprendizaje donde el alumno aprenda de la manera más creativa y participativa posible, abandonando la educación tradicional y promoviendo que el alumno sea el constructor de su propio conocimiento. E3

Innovar es dar una nueva forma de conocer o una forma de dar la teoría con estas herramientas que hoy existen y que son muy atractivas y que son tecnológicas. E4

Pues innovar es, puede ser como renovar tener algo de nuevo por ejemplo en mi caso, de estudiante no había estas nuevas tecnologías no, ahora yo con ustedes me comunico por Facebook por donde todo mundo lo consulta y subo archivos, entonces eso es una innovación en cuando a tecnología. E5

De la lectura analítica sobre la información recopilada, deducimos que los entrevistados concuerdan en que la innovación son nuevas formas de educar a los alumnos con las diversas fuentes ya sea de conocimientos, ya sea de métodos, que surjan con el paso del tiempo.

Ante estos resultados, con la información obtenida y analizada, podemos afirmar que para nosotras la innovación es la capacidad de inventiva y creatividad que tendrá el docente para con la educación, de forma significativa, nueva y emprendedora con sus alumnos

Categoría 3

Docente Innovador

El docente innovador tiene que dejar atrás lo que fue la enseñanza tradicionalista, sin dejar de utilizar instrumentos ya preexistentes pues de alguna manera siempre serán básicos en una educación, sin embargo, es verdad que en esta era, ya en pleno siglo XXI, debemos entrar al campo de la tecnología y utilizarla como la nueva herramienta de enseñanza para los estudiantes universitarios que les permita adquirir un mejor manejo de esta, para un desempeño académico más asertivo y significativo. El reto es formar profesionales comprometidos éticamente, capaces de comprender el mundo y su complejidad, para buscar su transformación en beneficio de todos los integrantes de la sociedad. A la luz de lo anterior, revisemos:

Usar nuevas tecnologías, dejar pizarra, los marcadores, el libro, el trabajar con seres humanos. E1

Conocimientos habilidades y aptitudes que permiten toda una formación docente para demostrar sus conocimientos, desarrollar habilidades que le permitan al estudiante un aprendizaje duradero y para toda la vida, así como también adoptar actitudes que le permitan también promover tolerancia. E2

Habilidades comunicativas, habilidades didácticas, habilidades para promover diferentes procesos de evaluación, habilidades para planear una clase, la habilidad de incorporar las nuevas tecnologías a la enseñanza. E3

Manejo de la tecnología E4

Como lo había mencionado antes un docente tiene que tener la habilidad o facilidad de renovarse constantemente para poder mejorar la enseñanza, para un bien del grupo que tenga al frente, más que nada introducirse al mundo de las nuevas tecnologías. E5

Refiriéndonos a las entrevistas, las competencias del docente innovador no son solo las tecnologías, claro está que en este momento son sumamente importantes y de gran impacto para el alumno. Lo que si nos gustaría destacar al respecto es que el docente innovador será aquel que haga que la educación y la estancia en el salón de clases sea amena tanto para el alumno como para el docente, donde el alumno tendrá como resultado la garantía de poder ser un profesional no solo preparado, sino con una mentalidad fuerte y emprendedora de cómo debe ser en su vida laboral. Según Carbonell (2002) "...la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos, estrategias y novedades introducidas en el proceso formativo mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando y mejorando y transformando los procesos de enseñanza aprendizaje..." (p. 22) Así, es en el docente en quien radica la responsabilidad de llevar a cabo prácticas educativas innovadoras.

Categoría 4

Competencias docentes innovadoras

Se considera que son innovadoras por el cambio y la mejora, ya que, con el paso del tiempo, la enseñanza ha sufrido grandes cambios, incorporando nuevas herramientas de trabajo para el docente, por tal motivo el docente necesita y busca nuevos instrumentos, materiales y estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza, no obstante que para que

estos cambios surgieran la tecnología juega un papel muy importante en el campo de la innovación dentro del aula. Nuestros entrevistados mencionan:

...no es nada nuevo son términos que se van haciendo modernos desde que el ser humano se ha dedicado a enseñar a otro, hemos desarrollado competencias porque para poder enseñar necesitas tener esa habilidad, capacidades, cualidades, estrategias. E1

La docencia es una actividad que enriquece mucho al docente y también al estudiante. E2

Trabajar por competencias es precisamente que en el modelo anterior que era el modelo por objetivos únicamente se promovía el saber y se quedaba ese nivel, con el modelo por competencias promueve el saber, pero también se promueve las habilidades en la práctica y con ello pues son obviamente los valores, esto es lo que lo hace distinto del anterior modelo y entonces hay una fuerte vinculación de teoría y práctica a nivel áulico. E3

...son innovadoras por el nombre, siguen siendo de manera tradicional en la parte teórica, es la parte de sacarle provecho al estudiante, darle herramientas, pero con una nueva forma de dar clases o de dar esa competencia. E4

Bueno, ya antes las competencias se habían dado no como competencias con otro nombre, pero bueno ahora que regresamos otra vez a que hagamos en el aula, yo considero que las competencias sí, no son innovación si no una renovación de la forma de impartir una EE que ya ni es impartir la forma de compartir una EE donde el conocimiento se va creando el conocimiento no es de hoy, ya lo tengo hecho todo y los alumnos aprenden no es por ósmosis, ni por transferencia sino también de compartir conocimientos. E5

A partir de este análisis vamos a reconocer que la innovación educativa en el nivel superior existe y está siempre en constante cambio, pues el cargo que tiene el docente en esta área es la que más cambios debe sufrir y es la que más preparada debe estar y, por lo tanto, en constante actualización. Por dichas razones la formación del docente implica un complejo proceso de desarrollo personal y profesional, que se da en relación con los otros, desde una cultura institucional que promueve lo personal para contribuir al desarrollo integral de la profesionalización de la docencia. Para ello se requiere también que el docente realice la planeación de su proyecto de vida profesional como docente de manera tal que dé orientación a su formación continua, a su capacitación y actualización pedagógica y disciplinar.

Discusión

Como pudimos apreciar en el análisis del discurso de nuestros entrevistados, reconocemos que las competencias docentes son un entramado de saberes y haceres, no solo pedagógicos, didácticos y disciplinares, tienen que ver también con actitudes de compromiso, empatía, comunicación, responsabilidad, respeto, tolerancia, inclusión, calidad y equidad, y todo ello con tendencia a la innovación, al cambio y a la transformación de las prácticas educativas que superen los verticalismos, las injusticias, superen los obstáculos y resuelvan los problemas educativos a los que nos enfrentamos, día con día, los docentes en nuestras aulas universitarias. Es un reto, sí, y por lo mismo debemos asumirlo con entusiasmo, creatividad y profesionalismo.

Conclusiones

Con base en nuestra investigación, encontramos que algunos de los docentes entrevistados no consideran a las competencias como algo innovador sino más que nada como algo que ya tenía existencia, pero que está sufriendo grandes cambios y que esto se debe más que nada al impacto tecnológico que actualmente estamos viviendo.

Las tecnologías claro que están teniendo un papel fundamental en la educación, pero también no debemos olvidar la otra parte educativa y formativa del docente pues para que exista una armonía en el alumno y en la educación se tiene que contar con ciertas competencias para que la educación tenga como reflejo las consecuencias de una educación integral e integradora.

Con base en el análisis de resultados, concluimos que las competencias docentes innovadoras son:

- Saber elaborar e implementar un plan de estudio.
- Saber coordinar el análisis los temas de clase, con dinamismo, creatividad y emotividad.
- Tener equidad y compromiso educativo.
- Incentivar en los alumnos las habilidades de investigación y autonomía.
- Aplicar la transversalidad de los temas en relación con toda la formación profesional.
- Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (documentos electrónicos, plataformas educativas, software educativo, entre otros).

- Manejar la relación maestro-alumno.
- Gestionar estrategias didácticas.
- Utilizar rúbricas, escalas, portafolios de evidencias para evaluar los aprendizajes de sus alumnos.
- Desarrollar habilidades comunicativas.

Por último, en cuanto a la importancia con que valoran las competencias los profesores universitarios entrevistados, podemos afirmar que, si bien hay docentes que mencionan que las competencias son una moda como otras tantas que han surgido en la educación, en su mayoría los profesores mencionan que el desarrollo de competencias para la innovación permite y promueve una formación integral de calidad en los estudiantes universitarios.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou, J.L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador
- Braslavsky, C., & Acosta, F. (2006). *La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2) [fecha de Consulta 18 de noviembre de 2019]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140203>
- Cano, E., (2008). *La Evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (3). Universidad de Granada, España. [fecha de consulta 20 de noviembre de 2019]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- Carbonell, J. (2002). *El profesorado y la innovación educativa*. En La Innovación educativa, Cañal de León Pedro (coord.). Madrid: Akal ediciones.
- De la Torre, S. (2009). *La universidad que queremos*. Estrategias creativas en el aula universitaria. Revista Digital Universitaria 10(12). [fecha de consulta 5 de noviembre de 2019] ISSN: 1067-6079. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf>

- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1). [fecha de consulta 29 de septiembre de 2019] Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Martínez, J. (2010). *Las competencias del profesor en la educación superior*. Cuadernos de Educación y Desarrollo 2(21) [fecha de consulta 22 de noviembre de 2019] Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>
- Mas Torelló, O. (2011). *El Profesor Universitario: sus competencias y formación. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3), ISSN: 1138-414X. [fecha de consulta 10 de octubre de 2019] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56722230013>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana [fecha de consulta 15 de junio 2020] Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Obaya, A., Vargas, Y., & Delgadillo, G., (2011). *Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional*. Educación química, 22(1). [fecha de consulta 20 de noviembre de 2019] Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2011000100011&lng=es&tlng=es.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. México: Graó Colofón
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Preguntas frecuentes. México: Pearson Educación
- Rangel, A. et al (2004). *Documento estratégico para La innovación en la educación superior*. México: ANUIES – Universidad Pedagógica Nacional
- Tobón, S. et al (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio
- Torres, A., Badillo, M., Valentin, N., y Ramírez, E. (2014). *Las competencias docentes: el desafío de la educación superior*. Innovación educativa (México, DF), 14(66). [fecha de consulta 17 de octubre de 2019] Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.
- Vargas, C. (2012). *Innovación Educativa: Nuevo lenguaje del desarrollo humano*. Colombia: Universidad Católica de Manizales
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editorial Narcea.

Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: del diseño urbano al diseño pedagógico a partir de textos poéticos

Javier Teófilo Suárez Trejo¹

*“Parece más urgente inventar relaciones
posibles con los vecinos,
en el presente, que esperar días mejores.
Eso es todo,
pero ya es muchísimo”.*

*Nicolas Bourriaud
Estética Relacional*

Introducción

El proyecto LAVAPERÚ (Laboratorio de Vanguardia Pedagógica) es una propuesta educativa que ofrece a los docentes herramientas de las artes y las humanidades con el fin de desarrollar sus competencias pedagógicas y didácticas; este objetivo se lleva a cabo a través de la interpretación poética como estrategia para el diseño de una sesión de aprendizaje. LAVAPERU ha diseñado una metodología conformada por cinco constelaciones (lienzo, cuerpo, ritmo, diseño y derrumbe) que, a través de la interpretación colaborativa de poemas, fortalece las habilidades didáctico-pedagógicas de los docentes de nivel primario y secundario.

La premisa de la cuarta constelación es que el diseño de una sesión de aprendizaje es análogo a la interpretación poética; desde esta perspectiva, el docente se convierte en un diseñador poético que, por un lado, “produce relaciones con el mundo con la ayuda de signos, objetos, formas, gestos” y, por otro, “inventa recorridos personales a partir de los signos, imagina itinerarios y los señala con obras, acciones y proyectos y se emplea en

¹ Doctor en Lenguas y Literaturas Romances por la Universidad de Harvard, Pontificia Universidad Católica del Perú, jtsuarez@pucp.edu.pe

trazar líneas de pensamiento en el campo de los fenómenos sociales, culturales, mentales” (Nicolás Bourriaud 2009: 190). La aplicación de la propuesta del docente-como-poeta o docente-como-intérprete-poético² es el eje de este breve artículo que describe y analiza los talleres para estudiantes de educación llevados a cabo en la región peruana de Ayacucho el 2016, en el cual los participantes diseñaron ciudades a partir de la interpretación de un texto del poeta peruano César Vallejo (1892-1938) como ejercicio de diseño didáctico-pedagógico.

El objetivo general del presente ensayo, entonces, es mostrar la utilidad de interpretación poética para el diseño de sesiones de aprendizaje eficientes y capaces de generar experiencias significativas en los estudiantes. El marco conceptual es el de la educación artística aplicada al diseño educativo para educación primaria y secundaria; en términos teóricos, la propuesta de Nicolás Bourriaud sobre el artista como diseñador de experiencias significativas a partir de su particular interpretación de los sentidos del mundo (“semionauta”) será de particular utilidad.

¿Por una pedagogía poética?

Tradicionalmente, el poeta ha sido maestro: recuérdese el origen de la tradición literaria occidental y encontramos a Homero, recordemos a los pedagogos incaicos y encontramos a los Amautas. Una de las carencias de la enseñanza en el Perú es que las carreras de educación se han visto reducidas a la transmisión de metodologías o didácticas, es decir, de técnicas para transmitir contenidos específicos. Sin embargo, lo que falta es una reflexión sobre la *experiencia* educativa que provoque un impacto teórico-práctico en los estudiantes; la falta de reflexión sobre el *sentido* de la enseñanza se manifiesta en la ausencia de propuestas pedagógicas *orgánicas* como obras de arte.

Esto genera un vacío entre las formas de la enseñanza y el sentido de esta, produciéndose una contradicción entre lo que los profesores hacen en clase y lo que los estudiantes experimentan como habitantes de ciudades contemporáneas: hipermóviles, digitales, líquidas. Mientras que las ciudades se les presentan como *laboratorios de experiencias*, el aula se reduce a un lugar de transmisión de conocimientos que ya no son privilegio del docente. Un ejemplo de este fenómeno es la bibliolatría que aún abunda en la enseñanza: la forma libro aún se considera la forma paradigmática del conocimiento cuando los

² Desde la perspectiva pedagógica de LAVAPERÚ, y en consonancia con las propuestas de Harold Bloom sobre la creación poética, lo que define la praxis poética es la (mala)interpretación (misreading) que un poeta hace de la obra de otro para lograr dar forma a su yo, para materializar verbalmente su originalidad; de allí que todo acto de creación poética sea necesariamente un acto de (mala)interpretación poética. Aplicada esta teoría al quehacer docente, se llega a la sugerente propuesta de que la creación de una sesión de aprendizaje es tanto un acto de (mala)interpretación y creación que el docente lleva cabo, (mala) interpretación de todo aquello que conoce y, a partir de lo cual, surge la creación pedagógica que se materializaría en el diseño de una sesión de aprendizaje original. Sobre la teoría de la malinterpretación, véase Bloom 1973: 29-57.

estudiantes, o muchos de ellos, lo ven como un objeto del pasado. Sin duda, es importante que conozcan los libros, ya que algunos terminarán enamorándose de ellos, pero el punto es que el libro no es sino uno de los múltiples soportes a través de los cuales una actitud crítica puede desarrollarse en los estudiantes.

LAVAPERU es una respuesta poético-pedagógica concreta a esta vacío. El término poesía viene del griego *poiesis* que puede traducirse, siempre de modo aproximado, como *producción de una experiencia orgánica*. La experiencia poética es, en este sentido, *productiva* en tanto construye algo que antes no existía y *orgánica*, ya que lo producido expresa su sentido a través de una específica y dinámica configuración estética. De allí que la poesía sea una actividad eminentemente erótica pues, a diferencia de la crítica cuyo fin es analizar e identificar, la poesía produce sentidos que muestran, positiva o negativamente, una organicidad existencial personal y/o colectiva.

Las constelaciones de LAVAPERU: del diseño urbano al diseño pedagógico

Como se ha dicho, la pedagogía LAVAPERU se articula en torno a cinco constelaciones simultáneas y no progresivas. En lugar de los módulos o bloques, la constelación es una configuración que se caracteriza por sus variaciones infinitas. El modelo LAVAPERU se dibuja como el contacto e interacción constante de constelaciones que entre ellas se modifican constantemente y se deshacen y rehacen recíprocamente. Las 5 constelaciones son las siguientes: *lienzo, cuerpo, ritmo, diseño y derrumbe*; la cuarta de ellas, diseño, será el eje de esta breve presentación.

Los seres humanos somos incansables diseñadores: diseñamos nuestra rutina, nuestra dieta, nuestra manera de vestir, etc. Lamentablemente, el ritmo que la vida diaria nos impone (y del que, a veces por comodidad, no queremos salir) impide que tengamos el tiempo para diseñar(nos). En LAVAPERU, hemos rastreado tres problemas en el diseño de clases en el Perú: el primero de ellos es su excesivo e innecesario tecnicismo; para una sesión de 30 minutos, por ejemplo, se les pide a los estudiantes de educación un protocolo larguísimo y que muchas veces se hace a través de un *copy and paste* de guías de clases anteriores dejándoles a los futuros profesores muy poco espacio para la creatividad y la colaboración.

El segundo problema tiene que ver con la comodidad que los profesores pueden sentir frente a un manual que tenga muchas actividades y que sea norma del Ministerio de Educación en el Perú. Esta institución ha publicado, físicamente y online, las llamadas Rutas de aprendizaje³ que son guías complejas y bastante detalladas de lo que se debe hacer en las sesiones. Sin duda, este esfuerzo es invaluable, pero corre el riesgo de convertirse en un vademécum que los profesores siguen por cumplir con las normativas

³ <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/>

del Ministerio (para acceder a mejores puestos) o por comodidad: “si ya se tienen las clases casi hechas, ¿por qué no sólo aplicarlas?” es un pensamiento que ronda la cabeza de muchos estudiantes de educación y profesores en ejercicio (estas opiniones las hemos recogido en nuestro trabajo con profesores).

El tercer problema es el individualismo en el diseño de clases debido a la competencia para obtener una plaza y/o a la falta de hábitos colaborativos; la propuesta de laboratorios pedagógicos no está aún extendida entre los profesores. Dejamos como apunte que existe una figura, la del “supervisor del Ministerio”, que genera un miedo en los estudiantes de educación y profesores, ya que es quien realiza las evaluaciones de las clases y quien dictamina si las clases se adaptan o no a los requerimientos del Ministerio. El punto es que esta supervisión tiene como directrices el adaptarse a un modelo (y el temor de no poder hacerlo) y no la experimentación pedagógica y el trabajo colaborativo, con lo cual cualquier intento de una pedagogía creativa se hace difícil si es que no imposible.

Las pedagogías poéticas de LAVAPERU promueven *el diseño como estrategia formal-existencial*, es decir, como proceso vital que permite que (nos) construyamos personal y colectivamente constantemente y dentro de la comunidad que habitamos. Para que esto sea posible, en LAVAPERU, contamos con dos formas que buscan y desean que el profesor se convierta en un *semionauta estético-pedagógico*; en una variación de la propuesta de Bourriaud del artista como semionauta, nosotros, desde el Perú, consideramos que el pedagogo-poeta deber ser un semionauta, es decir, un agente cultural económico-político capaz de construir un itinerario poético-pedagógico lleno de sentidos que le permita reflexionar sobre su quehacer y compartirlo con sus pares y sus estudiantes. Se trata, en este sentido, de que el propio profesor o estudiante de educación elabore su *itinerario poético-pedagógico* como posibilidad de empoderamiento y calidad de su enseñanza.

La idea de producir itinerarios poético-pedagógicos entra en conjunción con la creación de laboratorios de vanguardia en las facultades de educación y en las escuelas a todo nivel (sin duda, esto requiere una inversión económica por parte de la institución, pero esta inversión es el segundo paso luego de un trabajo voluntario y continuado de estudiantes y profesores que sean capaces de demostrar con resultados que la existencia de un laboratorio es pertinente). No se trata de pedir apoyo solo porque “la educación es necesaria y gratuita”, sino de generar el reconocimiento de la comunidad y su deseo por la existencia de estos laboratorios que pueden tomar múltiples formas: grupos de trabajo, grupos artísticos, ludotecas, bibliotecas, laboratorios 2.0, jardines de cultivo autosustentable, etc., o todas simultáneamente. LAVAPERU promueve así la interconexión entre el diseño personal de clases y el trabajo colaborativo en laboratorios pedagógicos con el fin de construir itinerarios poético-pedagógicos capaces de renovar la educación y mejorar su calidad.

La cuarta constelación de LAVAPERU se ha trabajado a partir del diseño de ciudades; diseñar una clase es análogo al diseño de una ciudad; la clase convertida en laboratorio de prácticas cívicas es una tarea urgente por parte de los pedagogos. La descripción que hace Freire de las buenas prácticas cívicas que deberían prevalecer en las ciudades es aplicable a las relaciones del aula. Como afirma el pedagogo brasileño, “el respeto mutuo que las personas muestran en las calles, en las tiendas. El respeto a las cosas, el celo con que se tratan los objetos públicos, los muros de las casas, la disciplina en los horarios. La manera en que la ciudad es tratada por sus habitantes, por sus gobernantes. La ciudad somos nosotros también, nuestra cultura que, gestándose en ella, en el cuerpo de sus tradiciones, nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella” (Freire 2015: 19-30). Si hacemos el experimento de reemplazar la palabra ciudad por la palabra aula, tendremos una perspectiva de la sesión de aprendizaje que puede aprender mucho del diseño urbano.

Este artículo se enfoca en los talleres para estudiantes de educación llevados a cabo en la Universidad Nacional “San Cristóbal” de Huamanga (2016) y en el Instituto Superior Pedagógico Privado “El Nazareno” de Huanta (2015), ambas instituciones en la región de Ayacucho en Perú. Al principio del taller, cada participante tenía una copia del poema “La araña” (*Heraldos Negros*, 1919) de César Vallejo.

*Es una araña enorme que ya no anda;
una araña incolora, cuyo cuerpo,
una cabeza y un abdomen, sangra.
Hoy la he visto de cerca. Y con qué esfuerzo
hacia todos los flancos
sus pies innumerables alargaba.
Y he pensado en sus ojos invisibles,
los pilotos fatales de la araña.*

*Es una araña que temblaba fija
en un filo de piedra;
el abdomen a un lado,
y al otro la cabeza.*

Con tantos pies la pobre, y aún no puede

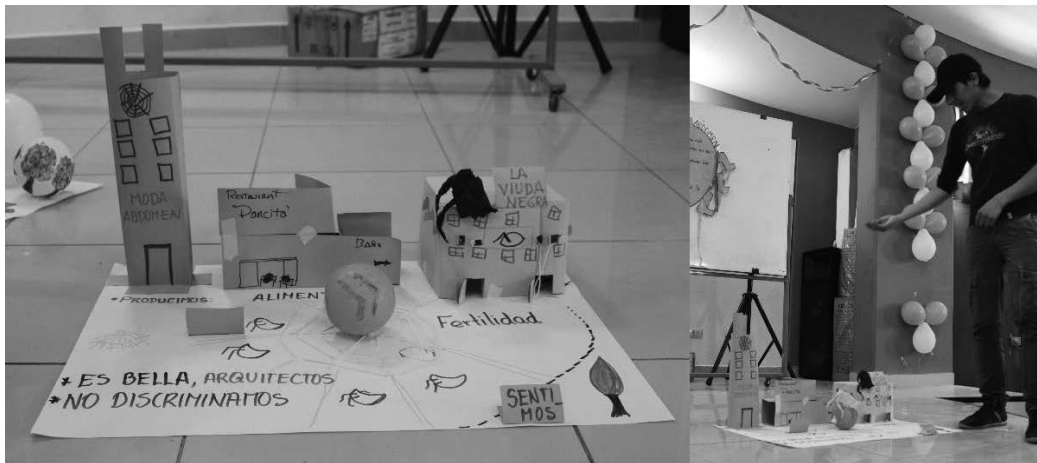
*resolverse. Y, al verla
atónita en tal trance,
hoy me ha dado qué pena esa viajera.*

*Es una araña enorme, a quien impide
el abdomen seguir a la cabeza.*

*Y he pensado en sus ojos
y en sus pies numerosos...*

¡Y me ha dado qué pena esa viajera!

Gráfico 1. Ciudad-abdomen, taller para estudiantes de educación de la Universidad Nacional “San Cristóbal” de Huamanga. Ayacucho, Perú, 2015



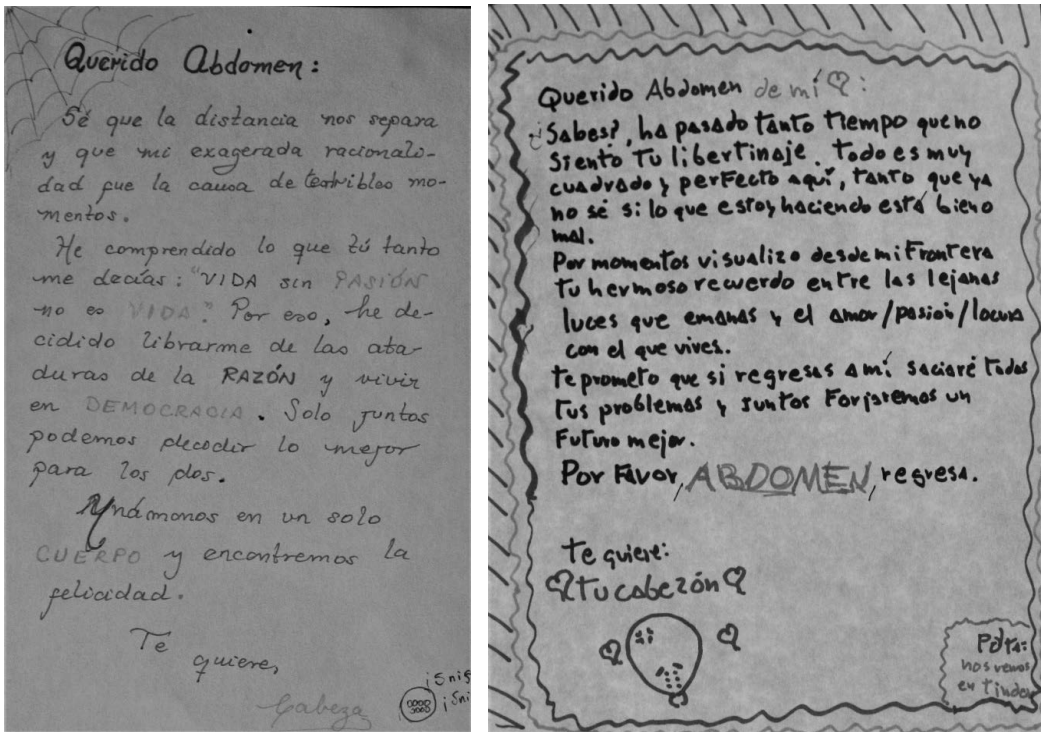
Fuente: Fotografía autoral.

En términos generales, el poema expresa el dolor de una araña cuyo cuerpo está dividido porque su cabeza quiere irse a la derecha y su abdomen desea irse a la izquierda. La sesión está dividida en tres partes. En primer lugar, y después de leer el poema, se les pidió a los participantes que formaran grupos. A la mitad de los grupos, se le pidió que diseñara ciudades habitadas solo por cabezas, mientras que la otra debía diseñar ciudades habitadas solo por abdomenes. Cada grupo debía poner un nombre a su ciudad y describir cómo serían la economía, el transporte, la educación y el arte en esas ciudades. En términos de materiales, la actividad constaba de dos partes: por un lado, en un papelógrafo o cartulina, los grupos debían de escribir cómo sería la ciudad a partir de las indicaciones que se les

habían dado; por otro lado, con múltiples materiales (cartón, lana, papel, etc.), debían construir un modelo en tercera dimensión de la ciudad. Este doble carácter de la actividad permite, justamente, que el diseño no se quede en el papel, sino que se construya la ciudad colaborativamente.

A continuación, cada grupo presentaba su ciudad a los demás grupos explicando su proceso de diseño, así como las dificultades de este. Una de las indicaciones de este ejercicio es que cada grupo expositor debía recibir dos críticas positivas y dos críticas negativas acerca de su ciudad. El objetivo de esta actividad es que los participantes aprendan la importancia de reconocer el trabajo de los compañeros, así como de criticar aquellos elementos que es posible mejorar. Frente a las críticas, el grupo expositor debía intentar responder las críticas con el fin de salvar su ciudad; si esto no era posible, el grupo aceptaría la crítica de buena gana. Un ejemplo de esto es el siguiente. Imagínese que el grupo expositor sea una ciudad-abdomen; el grupo diseña una ciudad con calles y no explica la forma que estas tendrán.

Gráfico 2. Cartas de la Cabeza al Abdomen, taller para estudiantes de educación de la Universidad Nacional “San Cristóbal” de Huamanga. Ayacucho, Perú, 2015



Fuente: Fotografía autoral.

Al finalizar la exposición, un miembro de otro grupo pregunta cómo una ciudad de solo abdómenes puede tener calles si estos son ciegos y no podrían moverse. Un primer impulso podría ser el de aceptar la crítica de forma pasiva, pero lo que esta actividad propone es defender la ciudad hasta que sea razonable y creativamente posible hacerlo (del mismo modo que un docente defendería una clase diseñada por él o ella). La respuesta que el grupo expositor podría dar es que la crítica se ha hecho desde la perspectiva de las cabezas, es decir, desde la perspectiva de seres que poseen ojos; pero que, en el caso de los abdómenes, la vista no es una condición *sine qua non* de la existencia de calles; de hecho, el desplazamiento de los abdómenes se hace a través de las vibraciones de aire que llegan a sus vellosidades y, en este sentido, el movimiento a través de las calles sería táctil, háptico, y no visual como en las ciudades de las cabezas. Este ejercicio de defensa creativa y razonable de la ciudad permite ejercitar las capacidades críticas y argumentativas de los participantes quienes han diseñado la ciudad con la finalidad de que funcione de manera óptima.

Finalizada esta sección de la actividad, se les pregunta a los participantes si les gustaría vivir en una ciudad de solo cabezas o de solo abdómenes (siempre haciendo énfasis en lo que podría sentir la araña del poema de Vallejo). Luego de hacer una ronda de respuestas rápidas, se le pide a cada participante que escriba una carta a la otra ciudad para que se encuentren luego de haberse separado y quizás proponiendo una unión o un trabajo colaborativo entre ciudades. Las cartas comienzan con “Querida Cabeza” o “Querido Abdomen” y culminan con “Tú Abdomen” o “Tú Cabeza”. Esta sección individual complementa la sección previa que se enfocaba en el trabajo colaborativo del docente; a pesar de ser un trabajo individual, y hasta íntimo, el proceso de escritura y composición de la carta exige pensar la necesidad de trabajar colaborativamente incluso con quien parece que se encuentra en las antípodas de nuestra forma de pensar y/o vivir.

La escritura, entonces, sirve para reflexionar sobre la necesidad del trabajo colectivo e interdisciplinario en cualquier proceso de diseño, sea este el de una ciudad o de una sesión de aprendizaje. El articulador del taller puede pedirle a cada participante que su carta tenga características específicas si es que necesita ejercitar ciertas habilidades en el proceso de escritura. Por ejemplo, en algunos de los talleres de LAVAPERÚ, se les ha pedido a los participantes que sus cartas estén compuestas en tetrasílabos, pentasílabos, hexasílabos, etc., con el fin de hacer conscientes a los participantes de que todo proceso de diseño se topa con límites y que la labor del diseñador requiere la capacidad de hacer lo mejor con los materiales que tiene a su disposición (que no siempre son los mejores). A continuación, se colocan los textos escritos por los participantes en el espacio donde se lleva a cabo el taller para que entre todos puedan leer el trabajo de los demás y comentarlo.

Al final de toda la actividad, se reflexiona con los participantes sobre la importancia del diseño para todo docente a partir de lo que se ha hecho. Asimismo, a través de una lluvia de ideas, se buscan analogías entre el diseño urbano y el diseño didáctico-pedagógico, de modo tal que los participantes puedan reconocer la importancia del diseño en todo el proceso de aprendizaje. El tallerista, en este punto, no es un maestro que dicta los conocimientos que los participantes deben poseer; lejos de esto, el tallerista se vuelve un articulador de los múltiples conocimientos que cada participante aporta a partir de la experiencia en el taller; el tallerista en LAVAPERÚ, en este sentido, articula estas diferencias conectándolas sutilmente cual una araña que, habiendo recuperado la unión de sus partes, comienza a tejer (diseñar) una experiencia pedagógica.

Análisis de la experiencia

Como se ha visto, el desarrollo de esta actividad no es sino la construcción de un itinerario pedagógico lleno de sentido para los participantes y que toma como pretexto la interpretación de un texto poético. En lugar de decirle a participante cómo interpretar artísticamente un poema (*instrucciones* didáctico-pedagógicas), el objetivo de esta actividad es construir colaborativamente la interpretación del poema (*experiencia* didáctico-pedagógica). Actividades de este tipo permiten que los participantes, en primer lugar, adquieran una mayor conciencia sobre la complejidad del diseño de una sesión de aprendizaje que se configura como una actividad cuyo éxito depende de múltiples actores y materiales; recuérdese que interconectar diseño urbano y análisis poético serían una estrategia estética o un itinerario de sentido (Bourriaud) para la adquisición de esta conciencia por parte del docente.

En segundo lugar, este tipo de actividades permite el reconocimiento de que el diseño pedagógico, de modo análogo al diseño urbano, es una actividad interdisciplinaria y colaborativa que no puede hacerse en solitario, sino que requiere la activa participación (las críticas y la defensa del diseño) de aquellos que están involucrados en el proceso educativo y exige la necesidad de llegar a acuerdos que beneficien a sus habitantes. En tercer lugar, actividades como esta afinan las habilidades de los docentes para la resolución colaborativa de conflictos, habilidad de suma importancia en el aula, ya que diseñar una ciudad siempre implica el encuentro de perspectivas distintas y hasta opuestas (cabezas versus abdómenes) para llevar a cabo un diseño funcional. Finalmente, la experiencia del desgarramiento o de la ruptura entre dos fenómenos que dan forma al proceso educativo, a saber, la parte racional (cabeza) y la parte emotiva (abdómenes) permite recordar que la educación debe promover tanto el deseo de los participantes por aprender-por-sí-mismos, así como el deseo de aprender-junto-con-el-otro.

Experiencias como esta buscan defamiliarizar⁴ las prácticas educativas que se mantienen confinadas a la esfera de la escritura y a la imagen del docente como dictador⁵ y/o facilitador. Se trata de ofrecer formas de lectura diversas y autorreflexivas que utilicen los aportes de las artes visuales, plásticas y performativas⁶ para la interpretación de interpretación de cualquier texto. Desde esta perspectiva, el significado que una sesión de aprendizaje puede ofrecer tanto al docente como a los estudiantes es análoga a la experiencia que producen las prácticas de arte contemporáneo en las cuales la distancia entre productor (docente) y receptor (estudiante) tiende a difuminarse gracias a una noción colaborativa de la producción de una obra de arte (sesión de aprendizaje).

En este sentido, el significado artístico (pedagógico) se materializa “a través de compromisos interpretativos que son ellos mismos performativos en su intersubjetividad. La obra de arte, entonces, no se ve más como un objeto estático con una significación única y prescrita que se comunica sin problemas y sin defectos desde un productor hacia un espectador informado” (Jones y Stephenson 1999: 1). Por el contrario, este significado, convertido en experiencia colaborativa, se abre a la interpretación infinita de quienes participan en ella, valorándose el proceso de producción más que el resultado final y reconociendo “las formas en las cuales los circuitos de placer y deseo entran en juego en la compleja red de relaciones entre artistas, mecenas, coleccionistas y tanto espectadores especializados como no especializados” (1). Tomando como punto de partida una noción performativa del quehacer pedagógico (Suárez 2018), el proyecto LAVAPERÚ propone una experiencia relacional⁷ del aula en la cual los cuerpos que lo habiten sean parte

⁴ Para el formalista ruso Viktor Shklovski, defamiliarización o extrañamiento (ostranenie; остранение) se refiere a aquel modo de proceder en el lenguaje literario que busca dar una nueva perspectiva de la realidad cotidiana al presentarla en contextos diversos a los acostumbrados: “el propósito del arte es el de impartir la sensación de las cosas como son percibidas y no como son sabidas (o concebidas). La técnica del arte de ‘extrañar’ a los objetos, de hacer difíciles las formas, de incrementar la dificultad y magnitud de la percepción encuentra su razón en que el proceso de percepción no es estético como un fin en sí mismo y debe ser prolongado. El arte es una manera de experimentar la cualidad o esencia artística de un objeto; el objeto no es lo importante” (1991). El arte, en tal sentido, presenta a los objetos desde otra óptica, los arranca de su percepción automatizada y cotidiana. Aplicado al proceso educativo, actividades de este tipo buscan defamiliarizar al docente convirtiéndolo en diseñador urbano e intérprete poético de modo tal que pueda ver su quehacer desde otra perspectiva.

⁵ El habla cotidiana de los docentes limeños ha generalizado el uso del verbo “dictar” para describir la realización de una sesión de aprendizaje.

⁶ En términos generales, una performance se define como una experiencia estética en la que se combinan elementos de artes y campos diversos, como la música, la danza, el teatro y las artes plásticas; asimismo, se refiere a la actuación de un artista en ese tipo de experiencias.

⁷ Para Nicolas Bourriaud, una estética relacional da mayor importancia a las relaciones que se establecen entre y con los sujetos a quienes se dirige la dinámica artística que al propio objeto artístico. Se trata de “una forma de arte donde la intersubjetividad forma el sustrato y que toma por tema central el estar-juntos, el ‘encuentro’ entre espectador y obra, la elaboración colectiva del sentido” (2006: 14); desde la perspectiva pedagógica de LAVAPERÚ, esta es la caracterización más apropiada de una sesión de aprendizaje. Este tipo de estética busca recuperar y reconstruir los lazos sociales a través de los diversos materiales artísticos (musicales, plásticos, performativos) en una sociedad que reduce a los sujetos a la condición de consumidores pasivos. En este sentido, la esencia de la práctica artística (y, para LAVAPERÚ, de la práctica docente)

afectiva y reflexiva de su construcción. El diseño urbano, entonces, se configura como una herramienta práctica para lograr este tipo de experiencias y, asimismo, sirve como ejemplo para la transformación del docente-facilitador en docente-participante.

Hoy es urgente transformar la imagen del docente como dador de conocimientos; en un contexto en el que la Internet ha democratizado, tanto con efectos positivos como negativos, el acceso a la información, quien desea enseñar debe convertirse en articulador de experiencias útiles que permitan a los estudiantes utilizar críticamente toda la información que tienen a su disposición. El gran rival del docente contemporáneo ya no es solo la ignorancia, sino sobre todo el aburrimiento y la falta de sentido que una sesión de clase tradicional puede significar para estudiantes cuya experiencia cotidiana más común, por lo menos en zonas urbanas, es ser bombardeados con todo tipo de información. En muchos casos, son las redes sociales y/o las plataformas digitales como Youtube o Netflix las que están gradualmente reemplazando a los docentes como garantes de conocimiento.

Frente a esta situación, LAVAPERÚ no censura o prohíbe el uso de la tecnología digital durante una sesión de aprendizaje, sino que ofrece a los estudiantes algo que esta (aún) no puede darles: interacción a través de *los cuerpos y los materiales* que habitan el espacio de aprendizaje. En este sentido, aplicar el diseño urbano al análisis de textos poéticos se configura como una forma de transformar radicalmente el rol del docente, pues, en lugar de erigirse como dador de conocimiento, reconoce que la interpretación es siempre “un ejercicio frágil, parcial y precario cuyo significado se negocia entre sujetos y a través del lenguaje, y que nunca puede estar totalmente asegurado: el sentido viene a ser entendido como un espacio negociado, en flujo y que depende de compromisos y contextos personales y sociales (...), que *se ejercita como una performance* entre artistas (creadores, intérpretes y espectadores de su propio trabajo) y espectadores (tanto profesionales como no especializados)” (1999: 2; énfasis mío).

Aplicados al quehacer pedagógico, la noción de performance como praxis eminentemente relacional (Bourriaud), convertiría al docente en participante y a los estudiantes en espectadores (2008), noción con la que Augusto Boal caracterizaba a los participantes de su propuesta de un teatro y una estética del oprimido y según la cual el espectador deja de lado su posición pasiva para configurarse como un actor que interpela, si lo considera conveniente y/o necesario, la propia puesta en escena. En tal sentido, el espect-actor (estudiante) participa en la construcción de la propuesta estética (la sesión de aprendizaje como obra de arte, como poema).

radicaría “en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte (o sesión de aprendizaje) encarnaría la proposición de habitar un mundo en común, y el trabajo de cada artista (o docente), un haz de relaciones con el mundo que a su vez generaría otras relaciones, y así hasta el infinito” (23).

Para Boal, el espect-actor es protagonista de tal propuesta que, a su vez, sería un laboratorio experimental que lo prepararía para su vida fuera del teatro (o del aula) ofreciéndole herramientas útiles para la toma de conciencia cívica y política. Mientras que el dramaturgo brasileño toma como punto de partida el género teatral, LAVAPERÚ utiliza una experiencia más cercana a las necesidades de la vida cotidiana, a saber, el diseño urbano, la construcción colaborativa de una ciudad. “Arañas vallejianas” se encuentra así en consonancia con la necesidad de transformar el arte en el mundo contemporáneo, ya que “parece más urgente inventar relaciones posibles con los vecinos, en el presente, que esperar días mejores. Eso es todo, pero ya es muchísimo” (Bourriaud 2006: 54).

Conclusiones provisionales

Al final de la actividad, los grupos habían compartido las ciudades diseñadas y conversado sobre las ventajas y desventajas de vivir en ellas. ¿Qué había pasado en esta experiencia? A través del diseño colaborativo de una ciudad, los participantes habían interpretado un texto de uno de los poetas más importantes de las vanguardias latinoamericanas ejercitando, al mismo tiempo, habilidades muy útiles para el diseño de una sesión de clase.

En otras palabras, la interpretación poética había desencadenado el diseño urbano y, viceversa, el diseño urbano había materializado la interpretación poética. Actividades como esta muestran que la interpretación literaria y el diseño pedagógico no debe permanecer en las esferas de la escritura. Por el contrario, es urgente diversificar los modos de interpretación y diseño a través de estrategias intermediales y transmediales⁸, es decir, a través de herramientas que nos permitan reconocer que todo medio es un pretexto interpretativo (cocina, moda, diseño digital, arte corporal, diseño de políticas públicas, etc.), una oportunidad no solo para comprender textos, sino para producir nuevas formas interpretativas y didáctico-pedagógicas.

De hecho, y siempre regresando al poema de Vallejo, es posible especular que la existencia de ciudades-cabeza y ciudades-abdomenes tuvo como causa histórica una gran guerra que separó el cuerpo de la araña definitivamente. Nótese que la actividad propuesta, a diferencia del propio poema, imagina ya una rotura del cuerpo de la araña; el poema, cambio, muestra a un cuerpo desgarrándose o, metafóricamente, en estado de guerra civil. En este sentido, puede verse cuán lejos están tanto las ciudades-cabezas como las ciudades-abdomenes del ideal de ciudad educativa propuesta por Freire. Como recuerda el educador brasileño, “a veces, en algunas ciudades, siento un desacuerdo entre la cantidad de marcas

⁸ Lo transmedial tiene que ver con “el diseño y la implementación, gracias a la mezcla, hibridación y/o yuxtaposición de diversos medios, de un nuevo medio que ofrezca una nueva forma de habitar un espacio específico (las «instituciones nuevas» de las que hablara Arguedas). Piénsese, en este sentido, en Thomas Hirschhorn y su “Monumento a Gramsci”, un proyecto que cuestiona productivamente la idea de monumento a través del trabajo comunitario (el Bronx) que no solo visibiliza, sino que activa la obra de un filósofo como Antonio Gramsci” (Suárez 2018: 86).

que hablan o que proclaman con vanidad hechos de guerra y los que hablan de la paz, de la dulzura de vivir. No es que esté defendiendo el ocultamiento de los hechos bélicos que esconden o explicitan maldades, perversidades increíbles de las que hemos sido capaces en las disonancias de nuestra historia. Mostrarlos a las generaciones más jóvenes también es tarea educativa de las ciudades. Pero no mostrarlos siempre como quien *se enorgullece de ellos*” (2015: 28).

En este sentido, uno podría imaginar una ciudad-cabeza llena de monumentos que inmortalizaran aquella guerra gracias a la cual sus habitantes se separaron de los eróticos y emotivos abdómenes; y, viceversa, no sería descabellado pensar una ciudad abdomen colmada de táctiles alto relieves en las plazas rememorando aquella victoria que los separó para siempre de las calculadoras y frías cabezas. Desde un punto de vista fisiológico, se ve cómo esta hipotética celebración de la ruptura, de la rotura del cuerpo, no hace sino festejar la amputación de quien es diferente en una ciudad que creemos que solo nos pertenece a nosotros; y esta actitud de rechazo a quien es diferente puede desplegarse a través de actitudes xenófobas frente a las olas de migrantes en un país extranjero, pero también en la indiferencia del docente frente a las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes concretos; un docente que se rija solo por lo que pide un Ministerio de Educación o que haga de la teoría pedagógica el *summum bonum* de su praxis, no estaría sino llevando a cabo aquello que el yo poético de Vallejo no sabe cómo solucionar, a saber, la inminente ruptura del cuerpo y el aislamiento de una de las partes.

La segunda sección de esta sesión de aprendizaje (la escritura de las cartas), tiene como fin el reconocer que una experiencia de aprendizaje verdaderamente significativa exige el saber aprender de las experiencias de quien es diferente a nosotros a cualquier nivel, de allí que Freire afirme que “las ciudades educativas deben enseñar a sus hijos y a los hijos de otras ciudades que las visitan que no necesitamos esconder nuestra condición de judíos, de árabes, de alemanes, de suecos, de estadounidenses, de brasileños, de africanos, de latinoamericanos de origen hispánico, de indígenas de no importa dónde, de negros, de rubios, de homosexuales, de creyentes, de ateos, de progresistas, de conservadores, para gozar de respeto y de atención” (2015: 29-30). En este sentido, en una ciudad críticamente reunificada las cabezas ni las cabezas ni los abdómenes tendrían miedo de mostrarse como son, ya que saben que sus conocimientos y experiencias son fundamentales para el diseño de la ciudad y para la consecución de una ciudad democrática. Sin duda, la pedagogía es una herramienta poderosa para promover entre los estudiantes este deseo de conocer, de aprender de y de colaborar con aquellos que son diferentes a uno mismo para conseguir fines comunes que beneficien a la comunidad.

Esta forma de pedagógica-poética permite varias cosas: a) la interpretación, manipulación y producción creativa del poema de Vallejo, b) el recordar la relación entre arte y ciudad, y c) la experimentación del trabajo del artista como alguien que trabaja con

límites. Como se mencionó líneas más arriba, la noción de límites es vital para la pedagogías poéticas de LAVAPERÚ; esta idea se desprende de la obra de Antenor Orrego, filósofo peruano y reconocido maestro de César Vallejo, para quien el límite era parte estructurante del trabajo estético: el artista trabaja con límites, límites sociales, culturales, políticos, económicos o, más radicalmente aún, *límites materiales*: el límite del escultor es la materia con que da vida a su obra, el escultor no usa palabras o notas musicales, sino el mármol, el bronce o el material que quiera para producir una escultura.

En LAVAPERU, cuestionamos la idea del artista como creador inspirado (de la nada) y deseamos promover, sin negar la validez de la idea anterior, al *artista-pedagogo como constructor cuyos materiales y contextos históricos se erigen como los límites de su creación, pero no como límites que lo aprisionan sino como umbrales que le abren posibilidades creativas inesperadas*. En este sentido, por ejemplo, una de las técnicas de LAVAPERU, actualizando lo mejor de la tradición retórica (la copia de modelos) y de la poesía oral, es recrear un poema canónico usando algunas de sus formas como motivos recurrentes, de allí que, en lugar de pedirle al participante “creen un poema sobre el amor, inspírense o hagan volar la imaginación” (directivas que dejan al estudiante como un artista sin materiales), en LAVAPERU ofrecemos *poemas como materiales* que sean el umbral de creaciones más personales.

La principal conclusión obtenida de estas experiencias es que la práctica de la creación y la interpretación poéticas ofrece al docente herramientas para aplicar su creatividad con el fin de ofrecer experiencias significativas a sus estudiantes. En tal sentido, la importancia de la propuesta de LAVAPERÚ es que permite articular productivamente el trabajo de poetas, artistas y profesionales de la educación con el fin de proponer políticas de innovación educativa que incluyan a las artes no solo como una actividad extracurricular o no-formal, sino como componente orgánico de cualquier proceso de aprendizaje.

Esto último es de vital importancia porque en nuestros más de tres años de trabajo con docentes y artistas hemos visto que “el arte” sigue siendo visto como algo ornamental, como un apéndice que adorna la experiencia de aprendizaje; pero no se ve al arte como parte estructurante de esta experiencia. Consideramos que es necesario transformar radicalmente este prejuicio con respecto al arte, ya que de otro modo su potencial pedagógico quedará reducido a una mera función decorativa, ornamental.

Bibliografía

Bloom, Harold. Bloom. (1973). *Introducción y Clinamen o mala interpretación poéticas*. En La angustia de las influencias. Traducción de Francisco Rivera. Monte Ávila Editores.

- Boal, Augusto. (2008). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Boal, Augusto. (2006). *Aesthetics of the Oppressed*. Routledge.
- Bourriaud, Nicolas. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Bourriaud, Nicolas. (2009). *Formas de vida*. El arte moderno y la invención del sí. CENDEAC.
- Freire, Paulo. (2005). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, Paulo. (2015). *La educación permanente y las ciudades educativas*. En Política y educación. Siglo XXI.
- Jones, Amelia and Andrews Stephenson. (1999). *Performing the Body. Performing the Text*. Routledge.
- Shklovski, Victor. (1991). *El arte como artificio*. En Teoría de la literatura de los formalistas rusos (pp. 55-70). Siglo XXI.
- Suárez, Javier. (2018). *Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: el aula como lienzo*". En Política educativa, actores y pedagogía (pp. 321-332). Plaza y Valdés Editores.
- Vallejo, César. (1991). *Obra Completa*. Tomo I. Edición crítica, prólogo e índices de Ricardo González Vigil. Banco de Crédito del Perú.

Anexo 1

Sesión de aprendizaje LAVAPERÚ



| | | |
|-----------------------------|---|--------------------------------------|
| Nombre del taller irrupción | : | ARAÑAS VALLEJIANAS (DISEÑO) |
| Período | : | 2016-2018 |
| Número de horas | : | 3 HORAS |
| Articulador | : | JAVIER SUÁREZ |
| Organiza | : | LABORATORIO DE VANGUARDIA PEDAGÓGICA |

Sumilla

La cuarta constelación de las pedagogías poéticas de LAVAPERU es DISEÑO y tiene como objetivos reconectar el quehacer educativo (aula) con el cívico (ciudad). Se trata de recordar que cada estudiante-ciudadano tiene el derecho y el deber de diseñarse a sí mismo y el espacio donde desea vivir, su comunidad. En este sentido, esta constelación se centra en el diseño de ciudades a partir de la interpretación de un texto poético, en este caso, “La araña” de César Vallejo.

Diseñar es una experiencia creativa e interdisciplinaria (innovación y encuentro de saberes) que permite construir colectivamente modelos del espacio donde deseamos vivir. Históricamente, las vanguardias artísticas de las primeras décadas del siglo XX (el Futurismo, por ejemplo) anhelaban transformar todos los aspectos de su existencia: la literatura, la música, las ciudades. Es en este sentido que el poeta se convertía en diseñador tanto de sí mismo como de su comunidad.

De allí que el objetivo central de esta constelación sea proporcionar al participante las herramientas necesarias para que se convierta en un diseñador poético de sí mismo y de los espacios que habita con otros seres, diseñador que sea capaz de equilibrar lo placentero y lo funcional (estética).

Objetivos

- Interpretar textos poéticos a través de medios que no sean sólo escritos.
- Diseñar colectivamente ciudades utópicas y distópicas a partir de un texto poético.
- Producir textos literarios que promuevan prácticas cívicas.
- Reconocer la importancia del diseño como forma de transformar colectivamente los espacios donde habitamos (casa, aula, ciudad, país).

Constelación: Diseño

Calentamiento • Cuerpos enredados (10 minutos)

El primer calentamiento tiene como objetivo el reconocimiento del propio cuerpo del participante, de los cuerpos que lo rodean y de las diversas formas de interactuar. En primer lugar, se les pide a los

participantes que diseñen con su cuerpo tres movimientos y que los practiquen varias veces para que puedan reproducirlos. A continuación, se les pide que busquen una pareja y que se tomen de las manos. La primera parte de la actividad consiste en que uno de los miembros de la pareja, y siempre tomados de las manos, haga sus tres movimientos y que el otro miembro solamente siga con su cuerpo los movimientos del otro cuerpo. A continuación, se repite este proceso, pero al revés: el que hizo los movimientos ahora los sigue y el que siguió ahora hace los movimientos. La segunda parte de la actividad consiste en que, nuevamente tomados de las manos y sin soltarse, cada uno de los miembros de la pareja haga sus movimientos sin pensar en el otro, es decir, sin seguirlo sino solamente pensando en su cuerpo. Es importante que todo esto se haga sin hablar; se les puede preguntar a los participantes qué harían si sienten dolor al hacer la actividad. Luego de escuchar sus respuestas, se les dice que es importante responder al dolor con una acción del cuerpo sin hablar (siempre sin soltarse). La tercera actividad consiste en dividir a los participantes en dos grupos (seis miembros cada uno) y repetir la segunda actividad. Finalmente, se les pide a todos los participantes que se tomen de la mano y que, velozmente, repitan la segunda actividad, pero sólo con un movimiento (también se les puede pedir que se introduzcan aleatoriamente en los agujeros formados entre dos personas tomadas de la mano) y que, luego de hacerlo o intentar hacerlo, se queden inmóviles y se miren por unos diez segundos. Estarán enredados.

- **Di lo que quieras en 5 segundos y haz una pregunta (10 minutos)**

En esta actividad, los participantes se ponen en círculo. Cada uno de ellos dirá lo que quiera en cinco segundos y le hará una pregunta al participante de al lado. Se harán dos o tres rondas de esta actividad. El objetivo de esta actividad es preparar a los participantes para el trabajo de diseño colectivo a través de la defamiliarización de las prácticas docentes de los participantes. Se trata de crear relatos sin sentido lógico y establecer conexiones inesperadas, es decir, no se busca “armar un relato” sino producir relaciones creativas entre los participantes. Por ejemplo, el primer participante dice “El lunes me comí un camión que se fue a la luna para convertirse en presidente de las ostras. ¿Te gustan las ostras?” El segundo participante continúa:

“Las ostras han sido siempre amigas de las zapatillas con cinco bocas que no me dejan en paz durante las noches porque me piden mucho dinero para ir al hospital. ¿Cuándo fuiste al hospital por última vez?” Para que el ejercicio funcione bien debe ser veloz para que se sienta la adrenalina y el cansancio que produce la defamiliarización. Una sugerencia para que los participantes logren hacer el ejercicio es decirles que pueden cerrar los ojos o mirar algún objeto que los ayude a hacer las conexiones. Dependiendo del tiempo, el articulador puede generar (o pedir) variaciones de este calentamiento. Una de ellas es hacer la última ronda ya no con relaciones no lógicas sino armando un relato creativo. Para este momento, los participantes reconocerán la importancia de cuestionar las tradicionales prácticas docentes (por ejemplo, ser siempre lógico y ordenado, ser el que habla más, tener todo controlado, etc.). Este proceso es vital para poder rediseñar nuestras prácticas no solo docentes (aula, colegio) sino también cívicas (ciudad, país).

- **¿Qué hemos hecho? (10 minutos)**

Se les hace la pregunta a los participantes que están sentados en círculo. Recuérdese que la regla es que un participante puede participar por segunda vez solo si todos han participado. Luego de que todos han participado, se abre la conversación. Es importante que si alguien no quiere participar se le anime a hacerlo mirándolo con el rabillo del ojo, ofreciéndole una sonrisa y/o mirada amistosa, abrazándolo, etc. El objetivo principal del “¿Qué hemos hecho?” es que sean los participantes (y no el articulador) los que expresen lo que han aprendido a través de una conversación donde todos pueden, deben y quieren participar. El articulador se convierte, entonces, en un médium, es decir, en alguien cuya utilidad es conectar los conocimientos de los participantes e intervenir cuando alguno de los objetivos no aparezca en la conversación. Es importante, además, que el articulador conecte las ideas que surgen en el diálogo con el trabajo concreto de los participantes (docentes y/o artistas). Se recomienda que después de cada actividad se pida un aplauso colectivo.

Manipulación • ¡Diseña tu lectura! (15 minutos)

Esta actividad consiste en ofrecerle al participante la posibilidad de interpretar un poema a través de múltiples medios (no sólo el escrito). Se les pide a los participantes que diseñen una variación de lectura. Al diseñar esta variación, el participante convierte la “lectura” en interpretación, ya que para diseñarla debe interpretar el poema (en el doble sentido de performar una pieza musical y de comprender un texto). El articulador da un ejemplo de una forma de lectura: lee solamente los sustantivos del poema. Luego de leerlo un par de veces, les pregunta a los participantes: ¿Cuál es mi variación de lectura? Los participantes responderán que ha leído sólo los sustantivos. Entonces, se les dice que las variaciones son infinitas (por ejemplo, se puede leer el poema al revés, cantarlo y/o actuarlo, producir variaciones numéricas: leer solo los versos impares, etc.). Luego de esta demostración, se les da unos 10 minutos para que diseñen su lectura y se les dice que cada uno deberá “leer” su variación y que los demás deberán adivinarla. A continuación, se pide voluntarios para la lectura: cada participante lee su variación un par de veces (una más si es una variación difícil) para que lo demás puedan adivinarla. Esta actividad puede hacerse con todo el grupo o en dos grupos de seis dependiendo de la disponibilidad de tiempo. Después de leer las variaciones, se pregunta a los participantes: ¿Qué es lo que más o menos les gustó del poema? ¿Por qué? Una variante de esta última actividad es que escriban la respuesta (máximo 5 líneas) en fichas de colores y luego las pongan en el suelo de modo que puedan leer colectivamente las interpretaciones de todos.

• **Ciudades-cabeza, ciudades-abdomen (30 minutos)**

Luego de las variaciones de lectura, se divide a los participantes en dos grupos de seis (o en cuatro grupos de tres) y se les dice que un grupo (o dos) será una ciudad-cabeza y el otro (o los otros dos) será una ciudad-abdomen. La idea de esta actividad es diseñar una ciudad solamente habitada o por cabezas o por abdómenes. Es importante recordarles a los participantes que deben ser ciudades de cabezas y abdómenes de araña y no de seres humanos (aunque es claro que habrá relaciones con nuestras ciudades y sus problemas). Cuando los

grupos ya estén organizados, se les da a los participantes las siguientes indicaciones (se puede hacer de modo oral, tener un handout o utilizar una presentación en PPT o Prezi):

- a. En un papelote, se escribirá con plumones gruesos de colores el nombre de la ciudad y se describirán en una línea o dos los siguientes aspectos de ella:
 1. Gobierno e ideología.
 2. Educación y arte.
 3. Economía e industria.
 4. Transporte.
 5. Sexo y reproducción.
- b. En una cartulina (como punto de partida), se diseñará la ciudad. Se podrá dibujarla, construirla con todos los materiales que se tengan a la mano (papeles, cartulinas, cartones, colores, témperas, hilos, cabellos, saliva, etc.) y podrá ser plano o en 3D. No hay límites para el diseño siempre y cuando se haga en el tiempo asignado. *Es muy importante controlar el tiempo en esta actividad, ya que hay una tendencia a querer terminar la ciudad cuando lo importante es el proceso del diseño. Es importante enfatizar al inicio de la actividad que lo que se busca (o lo que se evaluará) es el proceso y no tanto el producto final (sin dar a entender que este último no importa).*

Cada uno de los grupos, colocará su papelote y su diseño de ciudad en las paredes del espacio. El articulador asignará un espacio a cada grupo intentando que los trabajos grupales llenen el espacio (una manera de hacer esto es asignar a cada grupo una esquina: si son cuatro grupos, cada uno tendrá una esquina). Cuando los trabajos estén colocados en las paredes, cada grupo expondrá las características de la ciudad y su diseño (pueden exponer todos los miembros del grupo, aunque se recomienda que solo lo hagan dos representantes). Se pedirá que los otros grupos hagan 1) una pregunta crítica (algo que no les quede claro de la ciudad o alguna contradicción que encuentren en el diseño) y 2) un comentario propositivo (qué elemento les parece bueno y cómo mejorarlo).

- **¿Qué hemos hecho? (15 minutos)**

Producción • Carta entre ciudades (20 minutos)

Se les pide a los participantes que escriban una carta a la otra ciudad (si fueron ciudad-abdomen, escribirán una carta a la ciudad-cabeza) pidiéndole que regrese (o que no regrese) según lo que consideren necesario para la supervivencia de la araña. La plantilla de la carta es la siguiente: comienza con “Querida Cabeza” o “Querido Abdomen” y termina con “Tu Abdomen” o “Tu cabeza”. En esta actividad, el articulador tiene la posibilidad de pedir a los participantes que escriban las cartas con una forma específica. Por ejemplo, se puede pedir a cada participante que haga una carta con versos bisílabos, tetrasílabos, octosílabos, endecasílabos, alejandrinos de modo tal que, al exhibir y compartir las cartas, los participantes produzcan diversas formas métricas. Las cartas se escribirán en diversos tipos de papel y de plumones. Es importante que cada participante pueda escoger el tipo de papel y plumón para expresar su mensaje. Luego de escribir las cartas individualmente, se les pide a los participantes que las peguen en un espacio que se haya destinado para ese fin. Mientras van terminando, se les dice que 1) lean el trabajo de los demás, 2) observen y tomen apuntes sobre las diferencias de contenido (¿cuál es la relación que cada participante establece con la ciudad a la que se dirige?) y de forma (¿qué tipo de versos utilizan? ¿cómo influye esto en el modo de comunicar el mensaje?). Asimismo, se les pide que, si ven un error ortográfico, un verso que no entienden o uno que les gusta mucho en la composición de los otros participantes, 3) le escriban un comentario. Esta actividad permite que los participantes experimenten el aula como espacio de expresión cívica (compartir las cartas sobre ciudades), intercambio (tomar apuntes sobre contenido y forma) e intervención (corregir gentilmente y comentar los textos).

- **¿Qué hemos hecho? (10 minutos)**



Desarrollo de la comprensión lectora a través de actividades lúdicas cooperativas

Araceli Huerta Chúa¹

Estrella Thay-li Armenta Courtois²

Marcela Mastachi Pérez³

Ma. de los Ángeles Silva Mar⁴

Introducción

El presente artículo plantea los resultados de un proyecto de intervención aplicado en Educación Primaria, en el que se aborda la problemática de la comprensión lectora y su intervención a través de actividades lúdicas en un marco de aprendizaje cooperativo. Fue un trabajo realizado bajo la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), la población objeto de estudio fueron alumnos de primaria, específicamente del 6° grado de la Escuela Primaria Estatal “Adolfo López Mateos”. Se estableció como objetivo general lograr que los alumnos mejoren el nivel de comprensión lectora a través del juego y desarrollen el gusto por la lectura.

Durante la fase de *diagnóstico* se encontró que los alumnos presentaban deficiencias en los niveles de comprensión lectora, específicamente en el nivel literal, inferencial y crítico. Lo cual fue respaldado por los resultados del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica (SisAT) (2017) pues arrojaron que el 47.4% se encuentra en desarrolló,

¹ Araceli Huerta Chua, Doctora por la Universidad IVES. Adscrita a la Universidad Veracruzana, México. CE: arahuerta@uv.mx

² Estrella Thay-lli Armenta Courtois, estudiante de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, Universidad Veracruzana, México. CE: thaylli93@gmail.com

³ Marcela Mastachi Pérez, Maestra por la Universidad Iberoamericana. Adscrita a la Universidad Veracruzana, México. CE: mmastachi@uv.mx

⁴ Ma. de los Ángeles Silva Mar, Doctora por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, Adscrita a la Universidad Veracruzana, México. CE: asilva@uv.mx

otro 16.1% requiere apoyo, y únicamente el 36.5% se encuentra en el nivel esperado. Es decir, poco más del 60% del total de los estudiantes del grupo 6ºA se encuentra en riesgo en el área de comprensión lectora, siendo este un canal principal para el conocimiento. Situación por la que se considera alarmante, pues si nos basamos únicamente en aspectos escolares, el tener habilidades de comprensión lectora permite el acceso a información para adquirir nuevos conocimientos en el resto de las asignaturas que integran el plan de estudios a nivel Primaria.

Planteamiento del problema

Una de las problemáticas en el ámbito de la Educación Básica en México, es la comprensión lectora; según los resultados de las pruebas que aplican organismos internacionales, los estándares se encuentran por debajo del nivel esperado, lo cual es preocupante pues es una habilidad indispensable que debe de tener todo egresado de educación básica, ya que es la fuente principal para que todo estudiante pueda adquirir nuevos conocimientos no solo escolares, sino también de su vida cotidiana.

En la educación primaria, uno de los contenidos principales es el español, tal y como lo describe el campo formativo de Lenguaje y Comunicación; sin embargo, la escuela como espacio creador de conocimientos, se ve sumergida en dificultades ante el rezago educativo que se tiene en lo que es la comprensión de textos; pues la lectura no debe de quedar solo en la decodificación de signos, sino que debe de ir más allá, se debe encontrar sentido a lo que se está leyendo. Surgiendo la preocupación de que a la niñez, se le dificulta comprender lo que lee. Pues la importancia de que los estudiantes desarrollen la habilidad de la comprensión de textos, va encaminada a una habilidad transversal de conocimientos; es decir, que, a partir del desarrollo de esta habilidad, se puedan generar nuevos conocimientos en todas las asignaturas es necesario, que los alumnos comprendan lo que leen.

En esta escuela, los resultados que obtuvieron del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica (SisAT) (2017) arrojaron que el 47.4% se encuentra en desarrolló, otro 16.1% requiere apoyo, y únicamente el 36.5% se encuentra en el nivel esperado. Estos porcentajes son de tomarse en cuenta y darles la importancia que requiere, pues claramente se ve como más del 60% de los estudiantes están en riesgo y no tiene desarrolladas las competencias que deberían de tener.

El recurso que se utiliza para combatir la problemática en el aula, es el libro “PALABRAS A LA VISTA”, el cual contempla actividades para poder trabajar la lecto-escritura, y para favorecer la comprensión de textos contiene lecturas como: cuentos, fábulas, recetas e instructivos, y al final preguntas abiertas o en ocasiones de opción múltiple (en donde el niño tiene que elegir la opción que responda correctamente la pregunta formulada del

texto); sin embargo, no todos los niños cuentan con él, lo que implica que realicen más trabajo, pues tienen que copiar la actividad en su cuaderno y posteriormente hacerla.

Dentro del diagnóstico que se realizó, aparte de identificar los estilos de aprendizaje, en donde el 52% de los estudiantes son kinestésicos; un 24% auditivos y el resto visuales. También se identificaron las condiciones de estudio en el que los estudiantes muestran un bajo manejo de técnicas para leer y tomar notas.

Además, se detectó que presentan dificultad en las actividades en donde tienen que identificar ideas claves, en responder sobre lo que tratan los textos, ordenar los sucesos conforme fueron pasando, complementar ideas y ordenar las oraciones que están escritas en desorden. Manifestaron un disgusto y desinterés por la lectura; y en relación a los tres niveles: literal, inferencial y crítico; se detectó que pocos estudiantes están acercándose al nivel literal.

Cabe hacer mención que la prueba PISA en 2015, concretamente en los resultados claves que obtuvieron en lectura fue que los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 15 y 35 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes de Brasil, República Dominicana y Perú. (OCDE, 2016; p. 2)

En México, a través del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) tiene como primer objetivo el “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.” (p. 2)

Por otra parte, dentro del Plan de Estudios 2011, en el Campo de Formación: Lenguaje y Comunicación, establece que la finalidad de este campo es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. En donde también, menciona que actualmente la habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes.

A nivel Estado se cuenta con la Estrategia Estatal de Fomento para la Lectura y Escritura (EEFLE), el cual se imparte por medio de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y tiene como objetivo principal “propiciar y favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de Educación Básica, a través de su participación en actividades que favorezcan su gusto y apropiación por la cultura escrita, con la finalidad de que se involucren activa y responsablemente en su entorno social y natural.(SEV, 2011; p. 1)

Metodología

La presente investigación se fundamenta en la metodología Investigación Acción Participativa (IAP) es conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, recogen y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación política y social” (Selener, 1997, p. 17) Es decir, este tipo de investigación se caracteriza por no solo documentar información y/o resultados, sino que el investigador está dentro de los procesos, se ve involucrado y por ende busca soluciones dentro del problema.

Cabe señalar que se eligió la metodología IAP porque este trabajo se llevó a cabo en el campo. Primeramente, se conoció la situación real de grupo para poder identificar el problema o necesidad de mayor peso en el aula; se conoció el grupo por medio de observaciones, tests y cuestionarios que fueron respondidos por los alumnos, docente y director de la institución educativa.

La población con la que se intervino fueron estudiantes de la Escuela Primaria Estatal “Adolfo López Mateos” con Clave 30EPR1787L, ubicada en la prolongación de la calle 20 de noviembre de la Colonia Tepeyac, perteneciente al Municipio de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz. Específicamente con el grupo de 6° A; conformado por 28 estudiantes, 16 son mujeres y 12 hombres, sus edades oscilan entre 11 y 12 años. Es un grupo que trabaja preferentemente de manera individual. Los estudiantes se caracterizan por atender rápido las indicaciones que se les dan y en general, hemos de decir que, son muy solidarios entre ellos, por lo que trabajar de manera cooperativa no fue problema; pues además saben cubrir roles y entre ellos se organizan para repartirse las actividades.

Cabe señalar, que para llevar a cabo la intervención educativa, se consideraron las siguientes fases: 1) *diagnóstico*, el cual permitió conocer el contexto escolar y social de los estudiantes, así como también las áreas de oportunidad a mejorar; 2) *planeación*, después de conocer la problemática, los estilos de aprendizaje de manera individual como grupal, nivel socioeconómico, etc., dimos paso a la planeación de las sesiones de intervención educativa, fue el momento en que se determinó la estrategia pedagógica y la herramienta con las que se trabajó, así mismo, se plantearon los mecanismos de evaluación; 3) *implementación*, aquí fue el momento en que se puso en marcha lo planeado y se trabajó con los estudiantes de 6° A”; y por último, 4) *evaluación* al final de la intervención se llevó a cabo la evaluación para valorar si se habían alcanzado los objetivos establecidos.

La estrategia pedagógica implementada en la intervención educativa fue el aprendizaje cooperativo y como herramienta el juego. Las actividades propuestas en el plan de acción

fueron aterrizadas a estas dos antes mencionadas, para que primeramente se promoviera la lectura y por ende, se mejorarán los niveles de comprensión.

Así, mediante el juego, los alumnos pudieron construir su aprendizaje de manera dinámica y cooperativa, interactuando con sus compañeros de aula, en donde cada uno de ellos aportó ideas y en conjunto llegaron a la toma de acuerdos; que a su vez, pudieron observar que cuando se trabaja en grupo, el aprendizaje se logra. Por otro lado, los alumnos tuvieron mayor libertad para expresarse y se les dio la oportunidad de evidenciar sus aprendizajes logrados mediante dibujos, canciones, juegos que llevan un fin académico; les ayudó a crear confianza en ellos mismos y generar un ambiente de trabajo armónico.

Trabajar en conjunto el aprendizaje cooperativo y el juego en el proceso de sensibilización, ayudó a romper, de manera autónoma, el paradigma de que la lectura aterriza únicamente en codificación de letras, números, signos. Actualmente, el descubrir que la lectura nos lleva a experiencias en donde se puede sentir y vivir emociones que el autor plasma en las líneas, y que de acuerdo a la historia de vida, la cultura, anécdotas o experiencias del lector, se logra un impacto positivo, pues se le da sentido a los textos y se propicia el interés, se facilita adquirir, construir y reconstruir conocimientos.

En cuanto al diseño de la estrategia de intervención, es importante indicar que se llevó a cabo durante 18 sesiones distribuidas para abordar: la sensibilización; el trabajo para el nivel literal, inferencial y crítico y para la promoción de la lectura.

Marco teórico

El acto de leer moviliza procesos intelectuales, volitivos, afectivos, o sea, es un fenómeno complejo que implica desarrollo de capacidades y habilidades, intereses y motivaciones, en cuya formación han de tenerse en cuenta las características de las distintas edades, es decir, las fases o momentos de desarrollo de los niños, a fin de lograr que la lectura llegue a ser voluntaria y su práctica sistemática llegue a constituir, de hecho, un hábito (Arias *et al*, 2010, p. 49).

Hablamos de lectura de comprensión, entonces, es necesario definir la comprensión, para ello, rescatamos a Colomé quien cita a Roméu (1999) y señala que su definición etimológica es “(comprender, del latín *comprehendere*) significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. Como proceso intelectual, la comprensión supone captar significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos” (Colomé, s/f). Es decir, comprender implica el hecho de entender lo transmitido y poder darle significado mediante nuestra interpretación. Aterrizando a comprensión lectora,

hemos de decir que es básicamente, el entender aquello que se quiere leer (sonido, olor, colores, movimientos, imágenes, textos, etc.) y posteriormente, dar un punto de vista de eso que fue entendido. Por otro lado, Montaña y Abello, citado por Hernández (2010) nos dice que la entienden como un:

...proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a elaborar los significados de los textos, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación socialmente positiva que tienen para el contexto de actuación del lector, mediante la aplicación de múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, con el fin de favorecer su formación más plena. (Montaña & Abello, s/f, p. 379)

En un inicio, el proceso de lectura se concibe como el hecho únicamente de leer, Sin embargo, el acto de leer incluye las relaciones afectivas, las emociones, los sentimientos, etc., que puede llegar a sentir el lector al momento de realizar una lectura. Además, cabe recalcar que este tipo de formación va encaminada a una educación integral, es decir, no únicamente basada en aspectos cognitivos, sino también contempla el aspecto humano. Otra definición de lectura, es considerada como

...una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, es un proceso a través del cual el que lee trata de reconstruir el mensaje del que escribe. Es una de las actividades más importantes en la formación cultural del ser humano, sus efectos abarcan la esfera intelectual, pues ayuda a fomentar patrones de razonamiento, es un estímulo para el desarrollo del pensamiento y sirve de modelo a la actividad intelectual; desde el punto de vista del contenido, pone en contacto con el conocimiento de la cultura humana en toda su amplitud y profundidad” (González, 2018, p. 2)

La lectura es vista como un proceso completo y como fuente principal de conocimiento cultural y cognitivo en la raza humana. Mediante la lectura podemos adquirir conocimiento, entendiéndolo y transformándolo desde esquemas previos, en donde cada quien, y con ayuda de procesos de pensamiento va procesando la información, relacionándola y reorganizándola. Sin embargo, leer implica más que un proceso meramente escolar, sino también de cultura y gustos, lo cual va a depender de la persona.

Daniel Cassany, señala que se tiene cierta confusión en la definición de lectura; considera que una persona que lee es aquella que lo hace de manera fluida, sin trabas, con buena tonalidad, etc., que si bien es cierto, son aspectos que se deben de considerar; pero el proceso lector va más allá de eso. Una aportación valiosa que hace, y en la que coincidimos totalmente, es cuando dice que una persona que sabe leer, es quien puede leer

y plasmar un punto de vista de lo leído. Además de generar un punto de vista, nos lleva a generar un *significado personal*, el cual es convertido en aprendizaje o lección. En este sentido, debemos que considerar que:

Para cualquier texto no existe un significado o el significado (la Verdad –en mayúscula–), sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista. Cada una de estas interpretaciones individuales constituye un porcentaje parcial de ‘verdad’ –en minúscula–, de manera que la forma más completa de comprensión radica en la suma de diferentes interpretaciones potenciales, susceptibles de ser generadas por el discurso para variados tipos de lectores. (Cassany, S/F, p. 6)

Es decir, la interpretación que el lector dé a lo leído depende de varios factores, como lo son: cultura, historia, conocimiento. El significado que se le dé va a cambiar de acuerdo a la época, y cada lector le va a dar su propio significado, considerando lo antes mencionado; incluso para una misma persona que lee un libro el día de hoy y lo vuelve a leer en uno, dos, tres años o más, el aprendizaje y matiz que le dé será distinto a la primera vez.

Después de hacer un análisis de las definiciones presentadas, es necesario señalar que entendemos por comprensión lectora al proceso complejo, sistemático y organizado que tiene como objetivo principal el entender y apropiarse de cierto contenido, en cualquiera que fuese su presentación (texto, imagen, película, olor, etc.) para posteriormente darle un significado de manera personal, a partir de conocimientos previos o tomando en cuenta el contexto del lector.

Este trabajo se sustenta en el enfoque constructivista, ya que el estudiante construye su propio conocimiento, con base en las actividades a realizar. Para fundamentarlo, se retomaron aportaciones teóricas de Echevarría (2006), y Montaña, J.R., Abello, A.M. (2015) que orientan para la conceptualización de la lectura, comprensión lectora y los niveles de comprensión lectora.

En relación al Aprendizaje Cooperativo (AC) se consideraron las contribuciones de Holubec, Johnson & Johnson (1994), Stigliano & Gentile (2008) y Vega (2010), entre otros, quienes plantean los beneficios y la pertinencia del empleo didáctico de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para poder potenciar su propio aprendizaje y el de los demás; incluida la motivación hacia la lectura y hacia la comprensión de textos escritos. (Quintana, 2015).

Para poder definir el AC tomamos en cuenta a Holubec, Johnson & Johnson (1994) quienes consideran que la cooperación consiste en que los participantes de un grupo

pequeño trabajen juntos para poder alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los integrantes trabajan para obtener resultados que sean beneficiosos no solo individualmente sino también para todos los demás miembros del grupo. Por eso, estos autores consideran que el AC es el empleo didáctico de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para poder potenciar su propio aprendizaje y el de los demás.

Cabe señalar que Stigliano & Gentile (2008) considera que, en un grupo de aprendizaje cooperativo, los integrantes se agrupan de buen agrado. En estos grupos saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos y que no solo es de uno; y que, si uno de ellos fracasa, el fracaso será grupal, por eso todos se preocupan, promueven el buen rendimiento y motivan al otro por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Además, tal y como lo menciona Vega (2010) citado por Quintana (2015)

Los escolares en situación de colaboración participan mucho más en la resolución de las tareas y conflictos, en la medida en que se propicie un clima de atención y respeto hacia sus necesidades (Vega, 2010), incluida la motivación hacia la lectura y hacia la comprensión de textos escritos. (Quintana, 2015, p. 148)

Por otra parte, es necesario destacar que el juego en el aula es una estrategia adecuada, siempre y cuando las actividades estén bien planificadas para que el objetivo sea alcanzado. Además, de que el juego puede generar aprendizaje, trae consigo otros beneficios, tal y como se menciona, pues permite “al estudiante resolver sus conflictos internos y enfrentar las situaciones posteriores, con decisión, con pie firme, siempre y cuando el facilitador haya recorrido junto con él ese camino” (Minerva, 2002, p. 291)

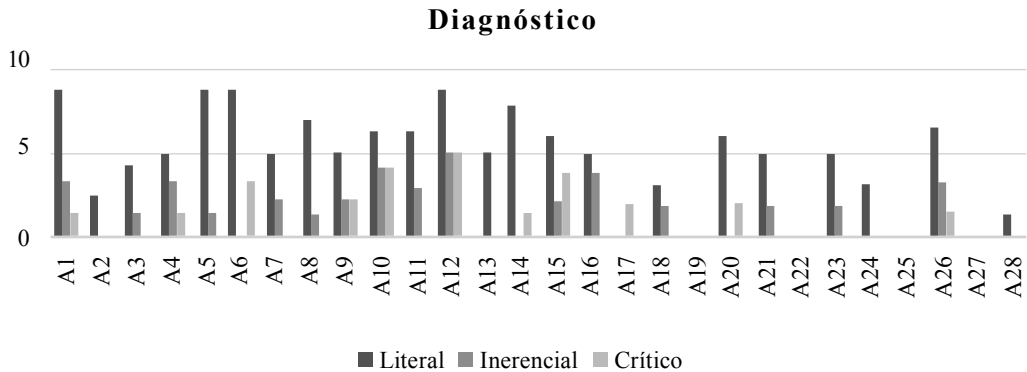
La palabra juego proviene del latín ludus y sus múltiples acepciones hacen que su comprensión sea muy diversa. Constituye una de las actividades fundamentales en las primeras etapas del desarrollo de la personalidad del hombre. Aunque disminuye su protagonismo en las etapas siguientes, este continúa siendo un medidor entre los sujetos para el desarrollo de las relaciones sociales y una vía para el aprendizaje en diferentes contextos. (Vigoa, Delgado & Navarro, 2016, p.160)

Resultados

El objetivo general que guio la intervención educativa fue “lograr que los alumnos de sexto grado mejoren el nivel de comprensión lectora a través del juego y desarrollen el gusto por la lectura.” Y en este sentido, es importante hacer una comparación de los resultados obtenidos antes y después de las sesiones de intervención pues, las gráficas muestran el avance que hubo, en los tres niveles de comprensión lectora con los que se trabajó, los cuales fueron: literal, inferencial y crítico.

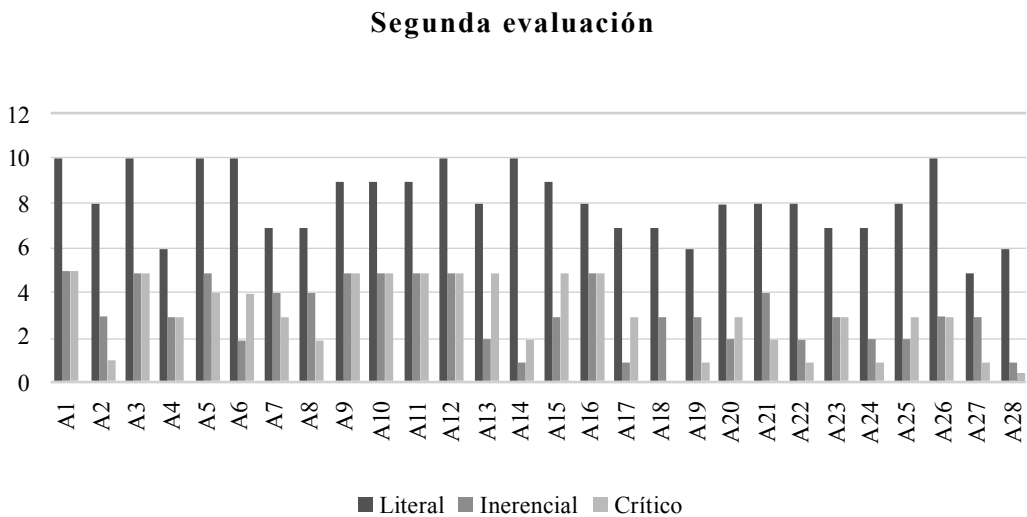
Para evidenciar el progreso en cada uno de los participantes, se presenta la gráfica 2 en la parte inferior.

Gráfica 1. Resultados del Primer cuestionario



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Gráfica 2. Resultados del cuestionario aplicado al término de las sesiones de intervención



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

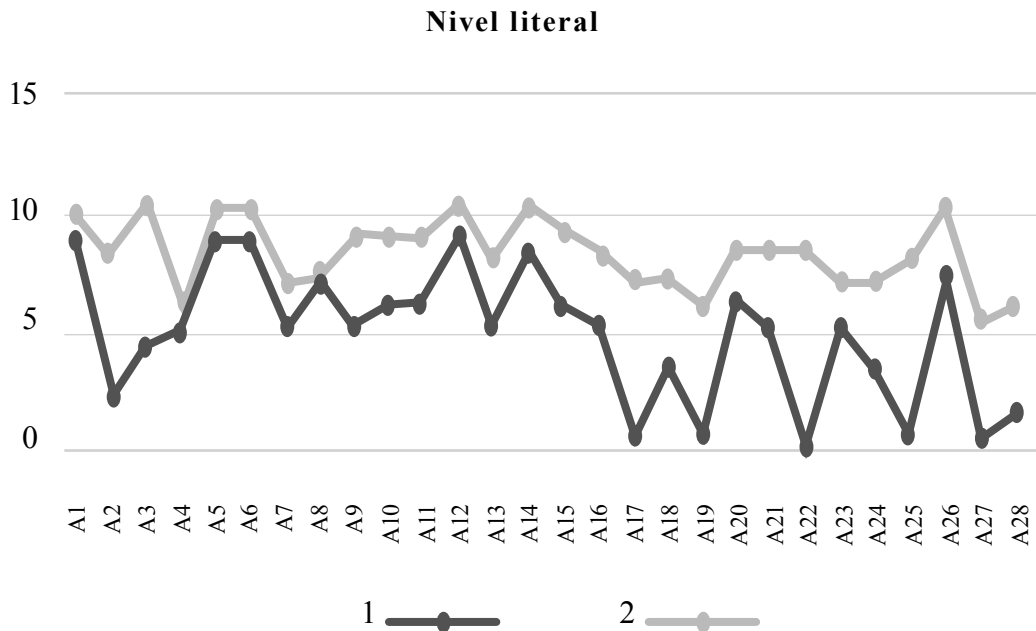
Entonces, al observar las gráficas anteriores, queda comprobado que el objetivo genera fue cumplido, pues los estudiantes mejoraron los niveles de comprensión lectora con los

que se trabajó durante la intervención mediante el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica y el juego como herramienta. El aprendizaje cooperativo ayudó a elevar los niveles de comprensión lectora, pues el organizar al grupo en: establecimiento de roles generó seguridad y con ello, mayor participación en las actividades de lectura; incluso, de una mayor integración como grupo, pues la metodología del aprendizaje cooperativo, con su propuesta de equipos clave y esporádicos, se propició la interacción efectiva y afectiva, aunado a que los alumnos tomaron decisiones conjuntamente.

Además, de los resultados que se obtuvo mediante la estrategia (AC), los alumnos manifestaron un proceso metacognitivo, ya que se dieron cuenta de que el aprendizaje puede ser mayor si se trabaja con sus compañeros y que cada quien puede aportar cosas que, en suma, recobran mayor sentido.

En las gráficas 3, 4 y 5, se puede observar el avance que tuvieron los estudiantes de manera individual en los tres niveles de comprensión lectora que se trabajó. Mostrando que tanto la estrategia como la herramienta empleadas, fueron eficaces y permitieron alcanzar los objetivos establecidos.

Gráfica 3. Cuestionario aplicado al inicio y término de las sesiones de intervención



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

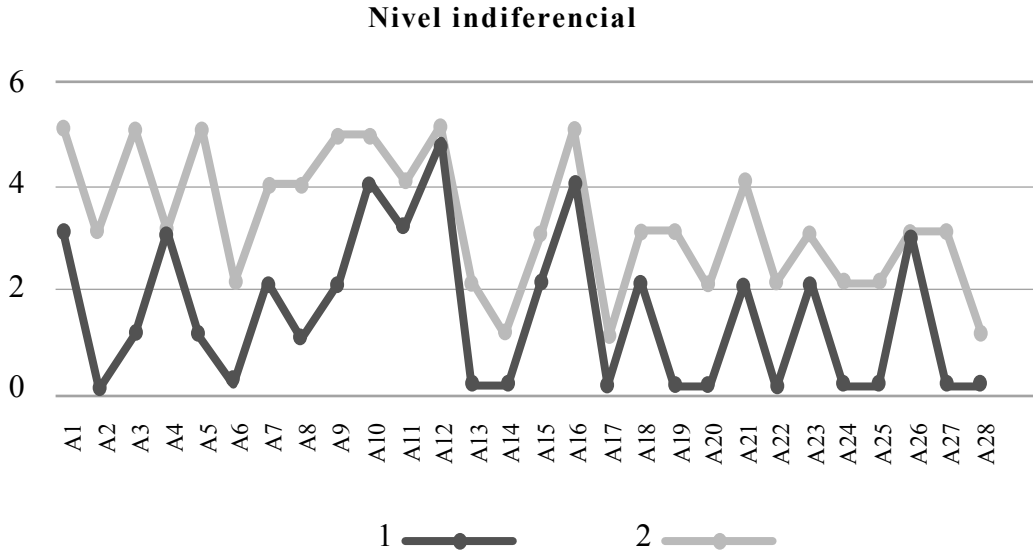
Los resultados fueron que después de la intervención, los alumnos lograron en cuanto al *nivel literal*, extraer de un texto la idea principal, identificaron los personajes principales, lo que la lectura contiene de manera explícita; todo esto representa habilidades que son del nivel antes mencionado. En cuanto al *nivel inferencial*, los estudiantes lograron hacer conjeturas de lo explícito en el texto, encontraron las ideas implícitas, crearon historias por medio de imágenes e inventaron finales. Y del *nivel crítico*, los alumnos pudieron emitir juicios evaluativos de la lectura que realizaron, externaron su punto de vista de manera crítica y manifestaron su postura en cuanto a estar de acuerdo o no con la idea del autor.

Otro dato significativo es que con la intervención realizada se incrementó el tiempo que dedican a la lectura, tal y como se muestra en la gráfica 6. Antes de la intervención el 15% de los niños, leía de 1 a 5 min al día, después de la intervención lo hace el 47%, lo que representa un incremento del 33%. En cuanto a los que leían de 6 a 10 min al día, sólo lo hacía el 4% de niños y ahora es el 15% lo que constituye un 11% de incremento. Por otra parte, el 18% de los niños leía de 11 a 15 min al día y después de la intervención lo hace el 25% de niños, lo cual manifiesta un incremento del 8% de niños. Por último, en el rango de leer al día por más de 20 minutos, se quedó igual puesto que solo hay una lectora activa en el aula. También hubo resultados favorables en su redacción, pues mejoró notablemente en cuanto a calidad y cantidad. Pues en las respuestas del primer cuestionario eran más pequeñas (10-15 palabras) en el segundo cuestionario, a simple vista la respuesta era más amplia (15-30 palabra, o incluso en algunos casos más). La redacción tenía coherencia, claridad y cohesión.

Dentro de la evaluación a la intervención, se les preguntó a los estudiantes si creían que el juego ayudó a crear un clima agradable durante la clase y si las actividades lúdicas fomentan la lectura. Como resultado, obtuvimos que el 96.3% respondió que mucho y únicamente el 3.7% dijo que poco. El 92.6% considera que las actividades lúdicas le dan mucha seguridad para participar en las actividades, así como también que el trabajar de manera cooperativa les ayudó mucho a desarrollar habilidades de comprensión lectora; el 89% considera que el juego ayudó mucho para que la actitud que tenían hacía la lectura cambiara positivamente; y por último, el 81.5% considera que el juego les ayudó mucho a integrarse para trabajar cooperativamente.

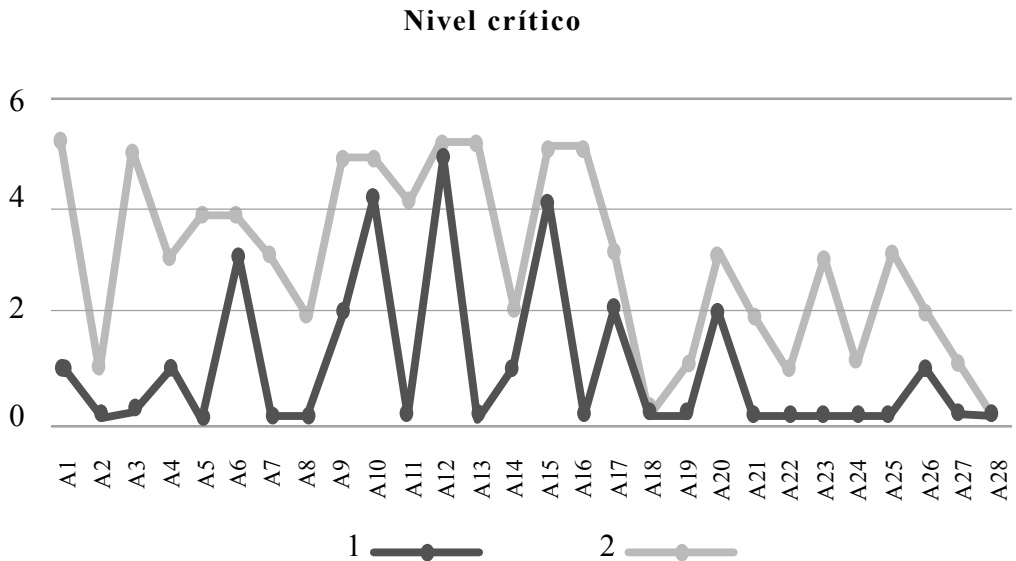
Lo que deja en claro que el juego ayudó no solo a desarrollar la estrategia eficazmente, sino también a la promoción de la lectura y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, con lo que se pudo cumplir los objetivos establecidos.

Gráfica 4. Cuestionario aplicado al inicio y término de las sesiones de intervención



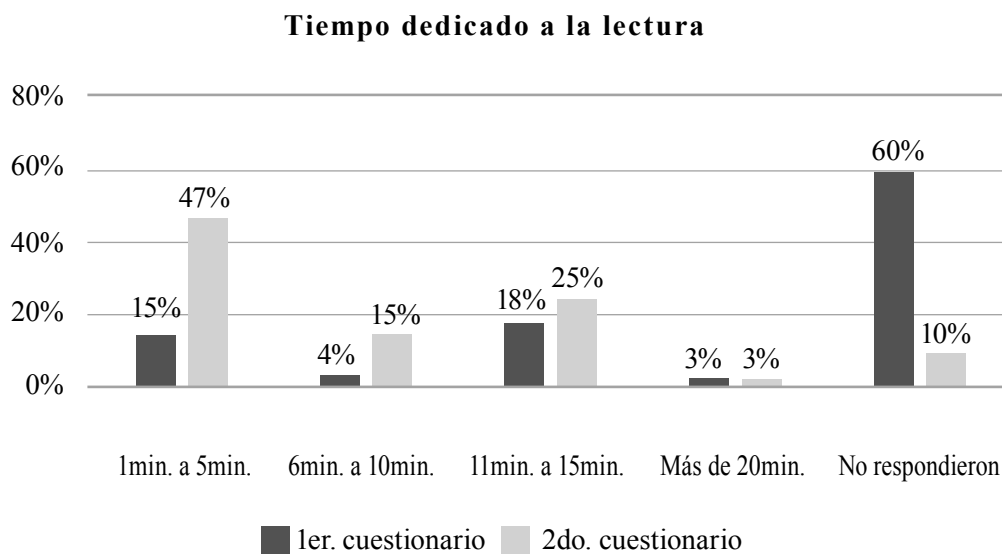
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Gráfica 5. Cuestionario aplicado al inicio y término de las sesiones de intervención



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Gráfica 6. Cuestionario aplicado al inicio y término de las sesiones de intervención



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Conclusiones

Es muy importante la etapa de sensibilización, misma que debe aplicarse durante la implementación de la intervención educativa, y no únicamente al inicio; además de dirigirla a todos los agentes involucrados, ya que son parte fundamental de todo el proceso educativo y el motivarlos e incentivarlos favorece el interés, la integración y principalmente la participación activa.

En relación a la estrategia y herramienta, hemos de decir que es importante realizar un diagnóstico para conocer al grupo con el que se va a trabajar, es necesario identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las condiciones de estudio, el nivel socioeconómico y las condiciones de la escuela, pues a partir de ello, se podrá determinar la estrategia y la herramienta más adecuadas para intervenir. En nuestro caso, la herramienta fue fundamental puesto que los alumnos son mayormente kinestésicos y el involucrarlos en actividades lúdicas ayudó a generar motivación e interés.

En cuanto al aprendizaje cooperativo (AC), éste ayudó no solo a elevar los niveles de comprensión lectora, sino también a generar nuevas y mejores formas de convivencia, además de favorecer la toma de decisiones conjuntamente y principalmente, que son los constructores de su propio conocimiento; además, de que se desarrollaron procesos metacognitivos en relación a que se dieron cuenta de que el aprendizaje puede ser mayor

si se trabaja con sus compañeros, es decir, que todos forman parte del aprendizaje y que cada quien puede aportar cosas que, en suma, recobran mayor sentido.

Por otra parte, el juego representa una herramienta muy eficaz para desarrollar los niveles de comprensión lectora, pues mejoraron de manera significativa a través de las actividades lúdicas que se trabajaron con el aprendizaje Cooperativo. No solo se elevaron los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; sino también, su redacción mejoró notablemente.

Las actividades lúdicas, por su lado aportaron seguridad a los estudiantes al momento de participar en ellas, incrementando su creatividad al momento de participar en forma libre. Además de que se desarrolló el gusto por la lectura.

En conjunto el AC, el juego y la promoción de la lectura son un camino a la creatividad y por tanto, al desarrollo y a una formación integral que todo mexicano debe de tener. Que los aprendizajes deben de romper las barreras de las cuatro paredes del salón de clases, y deben de reconocer que los aprendizajes que tienen en el aula pueden ser aplicados en cualquier contexto; pero, sobre todo, que ellos mismos son los constructores de su conocimiento y que este, no depende de nadie más.

Los temas de la lectura, tienen muchos puntos de intersección con la creatividad, pues si bien es cierto, al momento de leer ponemos en práctica nuestra habilidad creativa. El hecho de poder imaginar lugares, personajes, escenas, olores, colores, etc., es una habilidad que desarrollamos con la lectura; y para esto, se debe de considerar que leer va más allá de codificaciones y decodificaciones basadas únicamente en letras y signos; es por ello, que entran en juego los sentidos del ser humano. El poner a flor de piel esto, permite que haya motivación y promoción de la lectura; y por ende, gusto por la lectura.

Bibliografía

Cassany, D. (s/f) *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. En lectura y vida. Pp. 1-22. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Colomé, J. A. (s/f) *La comprensión lectora desde las diferentes asignaturas de la escuela primaria*. Matanzas, Cuba.

Echeverría, M., A., Gastón, I. (2000) *Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención*. En Revista de Psicodidáctica. (19). 0-0 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>

- González, V. (2018) *Promoción de la lectura, como proyección de una cultura sostenible y equitativa*. En Congreso Info 2018. Pp. 1-9. Recuperado en <http://www.congreso-info.cu/index.php/info/info2018/paper/viewFile/912/613>
- Holubec, E., J., Johnson, R., T. & Johnson, D., W. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- LAB, JRO & ARTICA, (2009). *Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implementación de una estructura de cooperación en el aula*.
- Minerva, T., C. (2002). *El juego: una estrategia importante*. En Educere. Vol. 6 (19). 289-296. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Montaño, J.R. (s/f). *Reflexiones de los niveles de comprensión de textos*. Cuba.
- Montaño, J.R., Abello, A.M. (2015) *Leer y escribir: ¡Tarea de todos!* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- OCDE. (2016). PISA., *Resultados: México 2015*, recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Quintana, Y. (2015). *La comprensión de textos en los escolares con retraso mental*. En Revista Científico Pedagógicas Atenas. Vol. 4 (32) pp. 139-152.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Nueva York: Cornell University, Participatory Action Research Network
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación-SEP*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEV (2011) *Estrategia Estatal de Fomento para la Lectura y Escritura*. Recuperado de: <http://basica.sev.gob.mx/efle/programa/>
- Stigliano, D. & Gentile, D., (2008). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Vigoa, A., Delgado, I. & Navarro, Y. (2016) *Los juegos profesionales en la Universidad*. En revista Científico Pedagógicas Atenas. Vol. 2 (34). Cuba. Pp. 155-169



La orientación didáctica tipo BOA en el apoyo a niños con problemas en el dictado

Ana María Iriberry Ajuria¹

Erika Egleontina Barrios González²

Introducción

En México, se han obtenido constantemente resultados bajos en las evaluaciones PISA en el rubro de comprensión lectora. Una de las dificultades que se tiene, a menudo, en el desarrollo del proceso de aprendizaje de lectoescritura se debe a la ausencia de la capacidad de codificar y decodificar los signos del lenguaje escrito derivado de la transición de fonema al grafema lo cual redundando en dificultades de aprendizaje en la lectura, en la escritura y en la pronunciación.

La dificultad de aprendizaje es “originada por la excesiva distancia existente entre la demanda de una tarea de aprendizaje y la competencia de un alumno o grupo de alumnos para resolverla adecuadamente, lo cual ocasiona un desajuste entre procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Badia et al., 2012, p. 18), es decir, las dificultades de aprendizaje son detectadas en la escuela cuando el estudiante no alcanza el nivel esperado para su rango de edad. Adicionalmente a lo anterior, Brunet (1998) considera dificultad de aprendizaje también a los obstáculos para lograr dicho aprendizaje que no se sitúan en el estudiante únicamente, sino que son compartidos con el conjunto del medio escolar.

A este respecto, las dificultades de aprendizaje en la escritura pueden derivarse de la falta de aplicación de una estrategia de orientación didáctica pertinente para la correcta

¹ Doctorante en Psicopedagogía e Innovación Educativa. Centro de Estudios Superiores Lic Benito Juárez García. Semillero de Investigadores. México. CE: unid_ana@hotmail.com

² Doctorante en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Semillero de Investigadores. México. CE: info@semilleroinvestigadores.org

escritura al dictado de los niños en tercer año de primaria y sobre esto es que se propone, en este texto, un método de enseñanza para la escritura al dictado que es susceptible de generalizarse para ser aplicada en cualquier acción escolar.

Ahora bien, los niños no nacen con acciones predeterminadas para el entendimiento, para la solución de problemas, para lectura y la escritura, el dibujo y el cálculo, sino que dichas acciones y actividades se van desarrollando psicológicamente de manera gradual; se forman como resultado de la interacción social entre el adulto y el niño y mediante el proceso de aprendizaje, no se dan como un proceso natural. Vygotski (2009) menciona que “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)”, es decir, primero, la enseñanza se da como acciones externas y, posteriormente, se interiorizan en el sujeto. Algunos autores se refieren a los requerimientos necesarios para que el niño aprenda a escribir de manera correcta:

En el estudio realizado por Arnáiz, P., Castejón, J.-L., Ruiz, M. S., & Guirao (2014) se menciona que es primordial el desarrollo de conciencia fonológica para realizar correctamente la segmentación, que es una habilidad importante para el aprendizaje de la lectoescritura. Dicha habilidad permite que el niño comprenda las relaciones entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, asimismo, facilita el proceso de codificación y decodificación. También señalan que es necesario fomentar actividades de segmentación fonémica, léxica y silábica, tanto en primero como en el segundo año de educación primaria.

González, Cuetos, Vilar & Uceira (2014) realizaron un estudio en el que coinciden en que la segmentación es fundamental en el aprendizaje de la escritura y, finalmente, se refieren a que, aunadas a la denominación, todas estas habilidades son predictoras del desarrollo de la escritura. Piacente & Quejereta (2012) examinaron las características ocurrencia y persistencia de las separaciones no convencionales o segmentaciones léxicas entre palabras en la escritura infantil de 90 niños argentinos de 1° A 6° año de Escolaridad Primaria Básica. Los resultados encontrados mostraron que existen segmentaciones erróneas en las producciones de un porcentaje significativo de los niños en todos los niveles escolares.

Akhutina (2002) menciona que, para comenzar a escribir, es necesario que el niño encuentre la línea donde colocará el lápiz o pluma y deberá orientarse respecto a los elementos necesarios para formar la letra sin cometer errores inversión de las letras o errores de espejo, para lo cual requiere la participación de operaciones de análisis visuoespacial. Por su parte, Saldaña (2015) aplicó un cuestionario para conocer los enfoques pedagógicos que aplican los docentes en la enseñanza-aprendizaje de la

lectoescritura. Concluye que, en la práctica, los docentes carecen de conocimientos pedagógicos o aplican una mezcla de enfoques entre tradicional y constructivista los cuales desconocen en profundidad, por lo que sus acciones educativas no están bien orientadas y sugiere el uso del enfoque funcional textual y comunicativo, de enfoque constructivista, que es el que produjo mejores resultados en esta investigación, para la enseñanza de la lectoescritura a fin de que los alumnos obtengan mayor comprensión de este proceso, así como la capacitación de los docentes en programas de formación continua para que se motive el interés por la formación en acción.

En su artículo, Surth (2012) escribe un ensayo, en el que hace notar que el dictado es una herramienta de aprendizaje que ha estado al alcance de todos los docentes de cualquier idioma, sin embargo, ha sido poco valorada porque no se conocen las diversas formas de utilizar el dictado. En principio, el autor menciona que puede utilizarse para analizar los errores que cometen los estudiantes, no como herramienta de carácter heteroevaluativo, sino autoevaluativo. Asimismo, sugiere diversas estrategias que pueden emplearse para reforzar el vocabulario y las estructuras del lenguaje que no han sido aprendidas totalmente. El concepto de interiorización generó el desarrollo de “las ideas psicológicas concretas sobre el origen de las operaciones internas del pensar” (Leontiev, 1978, p. 76). La interiorización es el proceso en el que la actividad externa (materializada) y objetos externos se transforman, se generalizan, se verbalizan, se reducen hacia operaciones internas (mentales) del sujeto. Pasan del plano sensoriomotor al plano del pensamiento.

El aprendizaje debe estar acorde al nivel del desarrollo del niño. Ante esta relación debe mencionarse que existen dos niveles de desarrollo en un niño: el primero es el nivel de desarrollo efectivo de las funciones psicointelectivas que se ha logrado como consecuencia de un proceso de desarrollo específico concretado y el área de desarrollo potencial. Relacionado con esto, L.S. Vigotsky (Talizina, 2009) escribió: “La pedagogía se debe orientar no hacia el día de ayer, sino hacia el día de mañana del desarrollo del niño. Sólo así podrá despertar aquellos procesos del desarrollo que se encuentran, en este momento, en la zona de desarrollo próximo” (p. 51).

Por tanto, el proceso del desarrollo es apoyado por el proceso de aprendizaje el cual crea el área de desarrollo potencial, no obstante, aunque ambos procesos están entrelazados no se producen de forma simétrica ni paralela. Asimismo, las pruebas para medir el progreso escolar no pueden manifestar por sí solas el desarrollo real del niño.

El niño tiene relaciones con las personas que le rodean, se comunica con ellas mediante el lenguaje, aprende de ellas. Aunque por sí solo, de manera independiente, puede desarrollar sus capacidades, es con la guía de los adultos como puede avanzar más rápido en su aprendizaje. Con las personas a su alrededor es con quienes practica sus actividades comunes, el adulto le transmite nociones, capacidades y hábitos que el niño aprende, al

mismo tiempo en que se forman sus procesos mentales superiores humanos, también se desarrollan los órganos cerebrales con sus reflejos y sus sistemas con los que el niño realiza actos específicos y se crean nuevas conexiones neuronales temporales (Luria, Leontiev, & Vigotsky, 2015).

En otras palabras, el niño es capaz de imitar las acciones de los adultos y esta forma le permite un avance mayor al que obtendría si pretendiera realizarlo, de acuerdo con su nivel de comprensión, de forma independiente. La diferencia entre el nivel conseguido con la guía de los adultos y el nivel que logra desarrollar por sí mismo, de manera independiente, es lo que se llama área de desarrollo potencial del niño: Lo que el niño realiza hoy con ayuda adulta lo hará mañana por sí solo (Luria et al., 2015).

La guía del adulto en la enseñanza tiene un papel activo importante porque, cuando éste le presenta a los estudiantes tareas nuevas, les proporciona también los métodos pertinentes para ejecutarlas, y organiza las acciones que deberán realizar para el logro de tales tareas, lo que los lleva al dominio de estas actividades para pasar a otras nuevas y desarrollar su potencial mental. La educación logra sus objetivos cuando consigue desenvolver las capacidades potenciales del estudiante en diversos aspectos tales como educación intelectual, moral, estética, física, guiando su uso hacia diferentes direcciones para que las conecte con su ambiente, con su vida real, con sus características individuales, con sus deberes y que tenga actitudes positivas hacia la realidad que le rodea. Esto moldea el desarrollo de su personalidad. De igual forma, una educación eficiente puede coadyuvar al desarrollo de la personalidad del niño si considera las leyes y características de ese desarrollo para guiarlo con éxito hacia el cumplimiento de las metas educativas.

En otro orden de ideas, Vigotsky, primero, y Talizina, posteriormente (Talizina, 2009) mencionan que la preparación de un niño para acudir a la escuela debe estar acorde a lo que muestren las características de su psique de manera general constituidas por las formaciones nuevas obtenidas durante su paso por el preescolar donde tuvo actividad lúdica, que es una preparación para iniciar la actividad escolar. Es así como, durante el desarrollo, se organiza y desenvuelve el pensamiento y se adquieren las nociones de espacio, tiempo, causalidad y otras más que generan la lógica de las operaciones concretas para después lograr el pensamiento formal (Azcoaga et al., 1997).

El lenguaje que participa, en primera instancia, como un medio de comunicación entre el niño y quienes lo rodean, posteriormente, se convierte en un elemento interno que transforma el pensamiento del niño. Aprender a hablar es el paso de la infancia a la primera niñez. Por tanto, el aprendizaje de la lectoescritura crea procesos nuevos y complejos que modifican las funciones psicointelectivas del niño. Se espera que los niños de tercer grado de primaria hayan superado los retos de aprender a leer y escribir durante los dos ciclos escolares anteriores y, en este tercer grado, el estudiante comprenda el funcionamiento del

código alfabético, le dé significado y sentido con la finalidad de integrarse e interactuar con la comunidad lo cual requiere el conocimiento de las prácticas sociales del lenguaje en su vida cotidiana (Secretaría de Educación Pública, 2017).

A la edad de 8 a 9 años de edad, el niño ha alcanzado el nivel anatómico y fisiológico requerido para llevar a cabo la actividad escolar. Sus músculos y articulaciones se están formando y tiene aptitudes para la educación física y para realizar otros deportes. Se ha acostumbrado ya a la dimensión de los muebles, su propiocepción en su estado de sentado, de hacer movimientos libres cuando es el momento adecuado y otras acciones corporales, aunque todavía el profesor y, ocasionalmente, el médico deben observar al niño (Talizina, 2009).

Así que, los niños de ocho a nueve años, que cursan el tercer grado de primaria, pueden transformar mediante la escritura al dictado, el código fonético en código gráfico y evocar y transformar los fonemas en grafemas y realizar la compleja acción motora para trazarlos (Troncoso, Del Cerro, 2009). En esta etapa, se adquieren más fonemas y se ajusta la prosodia a la de los adultos, se adquieren más sistemas gramaticales complejos, desde el monosílabo intencional hasta frases completas con sus desinencias (modificaciones que puede tener un verbo), hay mayor complejidad sintáctica y semántica, aunque depende del ambiente lingüístico que rodea al niño (Azcoaga et al., 1997). Es entonces que el lenguaje interno del niño es culminante en este periodo, y el lenguaje se encuentra por sobre los aspectos sensorio-perceptivos con lo que hay mejores condiciones para su relación cultural y social, asimismo crece su capacidad representativa de la realidad.

En cuanto a las operaciones concretas que puede realizar en esta etapa, el niño tiene mejor capacidad de seriación y clasificación, reconoce la existencia de coordenadas espaciales y temporales de los objetos. Retomando el proceso de aprendizaje, éste puede representarse como la actividad específica de un niño consistente en una diversidad de acciones tales como la escritura de palabras, la pronunciación de los sonidos, el conteo, la solución de problemas, la lectura y análisis de textos, entre otros (Solovieva & Quintanar, 2017b). Conforme el niño va adquiriendo e interiorizando las acciones se convierten en operaciones automáticas subconscientes.

La teoría de la actividad de la enseñanza-aprendizaje tiene, como objeto, el estudio de proceso de aprendizaje en cuanto a su estructura, a sus características y a las cuestiones particulares que puedan ocurrir en la sucesión de eventos durante el proceso (Talizina, 2009, p. 28). En esta teoría, la actividad escolar se refiere a la actividad que realizan conjuntamente el profesor y el estudiante. Debe existir colaboración entre ambos, sin embargo, el profesor es quien dirige, porque él es quien porta los modelos sociales que el alumno debe asimilar. El aprendizaje es la actividad del alumno que se incluye en el proceso escolar y la actividad del maestro es la enseñanza.

El objetivo del aprendizaje, en esta teoría, es la asimilación de la experiencia social (conceptos, acciones) en experiencia individual, organizada y guiada por el maestro en su actividad propia que es la de enseñanza y de la formación relacionada con la organización de dicha asimilación, por parte del estudiante (Talizina, 2009). Asimismo, la Teoría de la Actividad menciona que el sujeto o su personalidad debe ser representado como sujeto de su propia actividad (Solovieva & Quintanar, 2017b). La acción es un elemento básico de la actividad humana y está compuesta de motivo, objetivo, secuencia de operaciones, base orientadora de la acción y resultado (Talizina, 2009).

Desde que el niño entra a la escuela debe enseñársele que hay un objetivo a alcanzar y éste es acompañado por el motivo que le proporciona el impulso para lograr uno o varios objetivos. El motivo responde a las preguntas ¿por qué realizamos una u otra acción? ¿por qué realizamos uno u otro acto de conducta? Estas preguntas aplican para las múltiples acciones que el estudiante debe realizar, si el niño deja de sentirse motivado, las tareas de la actividad escolar se le harán pesadas porque no les encontrará sentido.

Para llevar a cabo la acción se utilizan diversas operaciones que son parte de algún otro sistema que tiene en común el mismo sistema, es decir, un sistema de operaciones puede ser usado para realizar varias acciones. Por ejemplo, la escritura al dictado de una oración tiene cuatro operaciones que son necesarias para llevar a cabo esta acción y ninguna de ellas tiene un objetivo consciente; en otras palabras, el niño no está consciente de estos medios de la acción. Si existe un problema o dificultad en cualquiera de estas operaciones, se afecta la acción como un todo.

Cuando se realiza un análisis preliminar de las nociones y sus relaciones con otras que el estudiante deberá aprender, así como las tareas que deberá realizar, entonces el profesor podrá considerar cuáles son las metas intermedias a las que deberá llegar el niño durante su proceso de aprendizaje para lograr el objetivo general de la actividad (Luria et al., 2015). Por esto, resulta imprescindible que el profesor conozca cuáles son las acciones conscientes que se pueden convertir en operaciones automáticas correctamente desde el nivel inicial de educación que se interiorizarán al final del proceso de aprendizaje.

Afirma Galperin (1979) que “La naturaleza del pensamiento de un niño depende del método con que se eduque y se le inculquen orientaciones básicas” (p. 86). Es por ello que otro de los elementos esenciales de la acción es la base orientadora de la acción (BOA) que es una metodología razonable y justa para orientar didácticamente al niño desde las nociones básicas para que realice generalizaciones posteriores a las demás acciones. Consiste en proporcionar información al niño donde se explica o se muestra la forma de realizar la tarea o acción de manera exitosa desde la primera vez que lo intenta.

Para comenzar el aprendizaje es necesario que el estudiante conozca cuál es la acción que se va a aprender. Para esto, el profesor explica de qué se trata la acción y cuál es el

resultado que se obtendrá; con ello, el chico “se forma una representación no sólo del contenido mismo de la acción y de su producto, sino de aquello que puede servir de apoyo para su correcta ejecución (Galperin, 2009, p. 81). De esta manera va formándose el plan de la acción posterior, a este plan se le denomina base orientadora de la acción (BOAc).

Para ello, desde el inicio se le proporciona una tarjeta orientadora, que es una ayuda para realizar correctamente la acción desde la primera vez, y cada vez que se requiere en las acciones subsecuentes, de esta forma se elimina la práctica de prueba y error. Esta tarjeta orientadora es un instrumento preparado por el profesor, quien la ha formulado previamente con indicadores prescritos y distintivos, para el alumno; en ella se añaden también los instrumentos requeridos para ejecutar la acción y los materiales, con indicadores para adecuarlos al producto esperado. Finalmente se añade un algoritmo (esquema) con el plan general de acción que muestra las secciones principales y proporciona las indicaciones necesarias respecto a los segmentos más pequeños de cada una de las secciones principales.

Este esquema para la base orientadora completa de la acción (EBOAc) contiene todo lo que el alumno requiere comprender de la tarea que debe llevar a cabo, donde esa comprensión se expresará en la acción sistematizada mediante las tareas realizadas, las cuales variarán sustancialmente para generalizarlas a otras acciones. Dicho esquema apoya al estudiante para que realice las tareas que no podría hacer sin él, es un instrumento para la actividad mental cuya tarea principal es la de ayudar a la adaptación del alumno al ambiente de la acción y cargar lo principal del trabajo. De esta forma, el chico no sobrecarga su memoria, sino que, sencillamente, sigue las instrucciones contenidas en la tarjeta. Entonces el alumno va, tranquilamente, alineando tales instrucciones con las condiciones del problema que debe resolver.

Esta forma sistematizada en tarjetas orientadoras y por etapas evita la necesidad de haber memorizado antes el procedimiento, puede consultarse tantas veces como sea necesario para llevar a cabo el trabajo y, al estar repasando su contenido, involuntariamente se memoriza. En principio, el esquema para la base orientadora completa de la acción (EBOAc) contenido en la tarjeta, por escrito, se le explica completamente a alumno y, posteriormente se le da la tarea que debe realizar con la ayuda de tal EBOAc (Galperin, 1992). Adicionalmente, el resultado del trabajo realizado por el estudiante demostrará que ha comprendido las relaciones esenciales que se requieren en la tarea y que sus acciones son racionales. La consecuencia de lo anterior es que la acción ha sido simplificada y facilitada lo que redundará en que, al haber un resultado positivo, se reforzará dicha acción.

De esta manera, si bien la preparación y planeación de las tarjetas llevan un tiempo que pudiera parecer largo, esto conllevará, posteriormente, la reducción del tiempo de aprendizaje y el proceso se perfeccionará y se automatizará. Galperin (1989) explica la diferencia entre el esquema de la base orientadora de la acción completa (EBOAc) y la

base orientadora de la acción (BOAc). La EBOAc es un modelo externo, es constante, es invariante, y la BOAc es operativa, previamente se ha comprendido eficazmente, y al final se ha convertido en un mecanismo automático y verdadero de conocimientos y habilidades.

De igual manera, Talizina, (2009) añade que “la base orientadora de la acción es el sistema de condiciones en las que se apoya el sujeto durante la realización de la acción” (p. 131). Es la información donde se explica o se muestra al niño la manera de realizar la tarea (acción) de forma exitosa desde la primera vez que lo intenta (Solovieva, 2016). Esta BOA debe darse de manera completa enseñando al niño todos los elementos necesarios de la acción para que pueda generalizarlos a toda clase de fenómenos del mismo tipo. El objetivo de esta BOA es que el niño pueda ejecutar la acción sin errores desde el inicio y que la asimile también sin errores.

Solovieva y Quintanar (2013) mencionan que la “base orientadora de la acción es la aportación de la teoría de la actividad y de la psicología rusa por excelencia. No existe otra teoría psicológica que proponga algo comparable al concepto de la base orientadora de la acción” (p. 357). Es por ello que la carencia de una estrategia didáctica básica y clara, que sirva para orientar a los niños durante la escritura al dictado, provoca dificultades de aprendizaje, en cambio, su uso es trascendental para que evitar o superar dichas dificultades. Cada parte de una acción puede convertirse en una acción independiente. Una vez detectados los errores, pueden realizarse las correcciones sólo en la operación donde se dan los errores, en la orientación o en la ejecución. Si hay orientación de la acción, se esperará que haya menos ejecuciones erróneas.

El objetivo de la presente investigación es evaluar los efectos de la orientación didáctica tipo base orientadora de la acción (BOA) en niños de tercer grado de primaria con problemas en la escritura al dictado.

Metodología

Diseño

El diseño del estudio fue de preprueba/posprueba en un solo grupo, ya que se evaluó la habilidad inicial de la escritura al dictado y posterior a la intervención se evaluó nuevamente.

Escenario

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública, con turno matutino, con horario de 8:00 a 13:00 h., en un municipio a sur de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Se utilizan los libros de texto proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la lista

de útiles sugerida por la misma SEP, excepto el bolígrafo para tercer grado, adicionalmente los niños utilizan un marcatextos de diversos colores. Las clases se imparten de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo 2017.

Participantes

Participaron 80 niños (37 mujeres y 43 hombres) estudiantes de tercer grado de primaria, con edades comprendidas entre 8 y 9 años/10 meses. Los criterios de inclusión fueron: que el niño sea alumno regular y del grupo seleccionado; mientras que el criterio de exclusión fue contar con diagnóstico psicológico, psiquiátrico o neuropsicológico de algún tipo.

Técnica o instrumento

Para evaluar de una manera más objetiva los resultados de la escritura al dictado, se diseñó una lista de cotejo para la detección de errores. Esta lista está compuesta de 4 operaciones diferentes que corresponden a las operaciones requeridas para llevar a cabo exitosamente el dictado y que son:

- a) Análisis Fonológico del Lenguaje, relacionado con la discriminación de los sonidos escuchados, diferenciando los fonemas (vocal-consonante, sordos-sonoros).
- b) Análisis Visual de las letras y sus elementos, se refiere a la identificación de la imagen gráfica de las letras, con sus características espaciales y la producción adecuada de rasgos esenciales y su ubicación. que se lleve a cabo la recodificación óptica de la correspondencia fonema-grafema.
- c) Organización de la escritura, se relaciona con la orientación espacial en la hoja del cuaderno, para encontrar el inicio de la línea y para mantenerla; lo escrito debe permitir márgenes en la hoja y que se conserven los espacios pertinentes entre las grafías, así como su tamaño apropiado.
- d) Verificación de la acción de escritura, referida al mantenimiento del objetivo para que lo escrito corresponda a lo dictado, realizando la comprobación y corrección de errores.

Los ítems desglosados en cada una de las operaciones son 22 en total. El resultado se coloca en las columnas que corresponden a los errores en cada una de las oraciones dictadas, es de tipo dicotómico, en donde se asignan 1 o 0 puntos cuando se presentan errores, sin importar el número de estos del mismo tipo dentro de la oración para que sea posible cuantificarlos de manera uniforme.

Análisis de datos

Los datos se analizaron a través el programa SPSS con estadística descriptiva, e inferencial, específicamente la prueba de Wilcoxon reportada por valor Z (el número de desviaciones estándar que están comprendidas entre el promedio y un cierto valor de variable x) y el valor P de significancia, para la evaluación del pretest/postest.

Procedimiento

Se repartió una hoja blanca a cada niño, junto con una pluma azul, para que escribieran el dictado en ella.

Las oraciones dictadas fueron las siguientes (Solovieva & Quintanar, 2012):

- En el mar se ven los barcos.
- Los niños van a la escuela por la mañana.
- La señora compró un par de zapatos.
- Víctor se pone el saco y se va a trabajar.
- Los perros son amigos del hombre.

Una vez terminado el dictado, se les dio la orientación didáctica tipo Base Orientadora de la Acción con respecto a cada una de las cuatro operaciones: Análisis fonológico del lenguaje, Análisis visual de las letras y sus elementos, Organización de la escritura y Verificación de la acción.

Dicha orientación consiste en guiarlos en cada una de las operaciones. Para comenzar, en el análisis fonológico, se repasaron los sonidos de cada letra del alfabeto, haciendo conscientes los movimientos de lengua, labios y aparato fonoarticulatorio para producir dichos sonidos.

Con relación al análisis visual de las letras y sus elementos se les mencionó la importancia de darse cuenta cómo se escriben las palabras y que eso puede advertirse en los libros, etiquetas, letreros, periódicos, etc. En cuanto a la Organización se repasó la lateralidad izquierda derecha y de qué lado van las “pancitas y palitos de las letras” porque, si se cambian de lugar, suenan diferente, se pusieron los ejemplos de la b, d, p, q y palabras que las contuvieran. De igual manera, se les mostró que, en los libros y, en sus propios cuadernos, las hojas tienen margen para que el texto se vea más ordenado y con mejor presentación.

Asimismo, todo el conjunto de operaciones se refleja en la Verificación del dictado mientras se va realizando la escritura y al finaliza las oraciones.

Una vez hecho lo anterior en una hora, se les proporcionó otra hoja blanca, pluma azul y se les dictaron nuevamente las mismas cinco oraciones para poder observar las diferencias en la comisión, o no, de errores entre un dictado y otro. Finalmente, para este segundo dictado, se les pidió revisar y circular con un color rojo los errores que ellos detectaran al revisar su escritura.

Resultados

Se registraron los datos correspondientes a los errores detectados en cada oración, en el instrumento, el cual nos da un resumen sinóptico que muestra en qué operación se cometen los errores y, por tanto, nos da la oportunidad de profundizar en el área en la que se deberá proporcionar la orientación didáctica tipo Base Orientadora de la Acción para superar los errores individuales.

Ahora bien, en cuanto a las operaciones, en la operación de Análisis Fonológico del Lenguaje, desde preescolar se enseña la asociación fonológica entre fonemas y grafemas, esto es, el sonido con la letra, en el idioma español que es una lengua transparente es relativamente sencillo llevar a cabo esta asociación. Sin embargo, vemos que todavía casi el 50% de los chicos sustituyen alguna letra u omiten vocales o consonantes al escribir.

Se encontró que los sonidos que se sustituyen son: /m/, en su lugar se utiliza “n” (antes de “p” y de “b”) en la palabra “compró”; /rr/, en su lugar se utiliza “r” en la palabra “perro”; /j/, en su lugar se utiliza “g” en la palabra “trabajar”; /b/, en su lugar se utilizan “p” y “t” en la palabra “compró”.

Las omisiones en vocales se dan en /a/, /e/, /o/, /u/, en las palabras “mañana”, “trabajar”, o cuando se repite el mismo sonido en dos palabras como “va a”. Las omisiones en consonantes, principalmente /n/, /s/ se observaron al final de las palabras como “en”, “van”, “los”, “niños”.

En la operación Análisis Visual de la letra y sus elementos, persiste la inversión en espejo de las letras “b-d” en 10 niños. La letra “b” es la que tiene mayor confusión, en su lugar, varios niños escriben la “d”, en las palabras “barco”, “hombre”. esto significa que no es posible corregirlo mediante la orientación didáctica y se sugiere llevar a cabo una evaluación neuropsicológica a los niños que cometen este tipo de error.

En la Organización de la escritura, se logró una disminución de errores en 7/8 tipos lo que demuestra que la orientación completa de la acción si logra disminuir los errores. Por ejemplo, la unión de las palabras (hiposegmentación), generalmente sucede con los

artículos, por ejemplo, “En el”, se unen “Enel”; “a la” se unen como “ala”; “los niños”, en su lugar escriben “losniños”; en “y se va”, escriben “yseva” o “seva”; en “del hombre”, unen “delombre”.

En la orientación espacial, el error que ocurre generalmente es la ausencia de margen en la orilla izquierda de la hoja al inicio de las oraciones. La inclinación en la línea de la escritura ocurre generalmente a partir de la segunda línea, donde se aprecia la tendencia a escribir en línea inclinada hacia abajo de donde inicialmente se comenzó.

Finalmente, en la operación Verificación de la acción, se aprecia que es posible que los alumnos aprendan el uso correcto de las mayúsculas tanto al inicio de la oración y después de punto, así como en escribir el asta descendente de las letras “p”, “g”, “y”, “q” debido a que los niños escriben estas letras encima de la línea base, es decir, debieron escribirlas, con el asta descendente hacia abajo de dicha línea base, en cambio, se observan como “P”, “G”, “Y”, “Q”.

Se observa que los niños no diferencian las palabras cuya ortografía tienen la letra “b” o la letra “v” porque en México suenan de igual forma, los niños irán aprendiendo la ortografía de las palabras con la práctica habitual.

Tampoco los niños colocan tilde en las palabras, aunque las pronuncian dando el énfasis correspondiente en la sílaba correcta. Este error ortográfico también se hará habitual con la tarjeta orientadora y la práctica. Se detectó que los niños presentaron la mayoría de los errores en la escritura al dictado en ciertos ítems de estas operaciones:

Tabla 1. Tipo de Errores

| Operación | Tipo de Errores | Alumnos Pretest | Alumnos Postest | Diferencia |
|---|----------------------------|------------------------|------------------------|-------------------|
| Análisis Fonológico del Lenguaje | Sustitución de letra | 38 | 44 | 6 |
| | Vocal o consonante omitida | 27 | 33 | 6 |
| Análisis Visual de las letras y sus elementos | Inversión b-d | 10 | 9 | -1 |
| | Inversión b/p | 3 | 4 | 1 |

Innovación e Inclusión en Educación

| | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|----|----|-----|
| Organización de la escritura | Unión (hiposegmentación) | 52 | 47 | -5 |
| | Separación (hipersegmentación) | 21 | 14 | -7 |
| | Orilla izquierda de la hoja | 38 | 28 | -10 |
| | Orilla superior de la hoja | 12 | 9 | -3 |
| | En medio de la hoja | 4 | 2 | -2 |
| | Letra anticipada | 6 | 2 | -4 |
| | Inclinación de la línea | 3 | 4 | 1 |
| | Desorden en la línea | 9 | 4 | -5 |
| Verificación de la acción | Mayúscula omitida | 36 | 30 | -6 |
| | Mayúscula incorrecta | 31 | 27 | -4 |
| | Letra anticipada | 5 | 2 | -3 |
| | Uso indistinto b/v | 53 | 55 | 2 |
| | Uso indistinto c/q/k | 3 | 3 | 0 |
| | Uso indistinto c/s/z | 30 | 28 | -2 |
| | Sin acento | 69 | 69 | 0 |
| | Sin "h" | 23 | 16 | -7 |
| | Sin punto final en la oración | 69 | 69 | 0 |
| No escribió o indescifrable | 11 alumnos (3 niñas y 8 niños) | | | |

Fuente: elaboración propia.

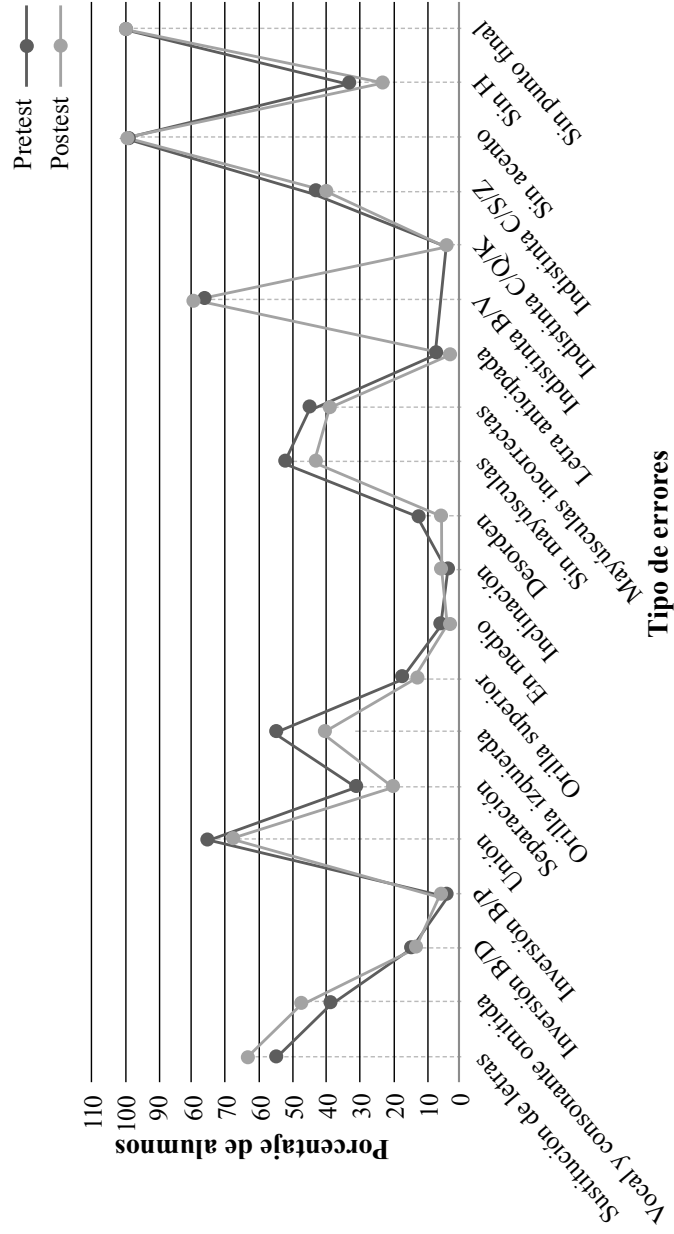
En lo que se refiere al aumento de los errores en la operación de análisis fonológico, estos errores pueden deberse a que las palabras dictadas no forman parte de su léxico auditivo, porque no las hayan escuchado antes, otra causa podría deberse a que las palabras forman parte de su almacén léxico ortográfico, por ello, tendrán falta de representación ortográfica de las palabras o puede suceder también que tienen una representación errónea desde la primera vez que la escribieron y no la corrigieron posteriormente.

En relación con el análisis visual de las letras y sus elementos, los errores en la inversión de letras en espejo pueden deberse a que los niños no consideran relevantes los elementos visuales de la forma de la letra, sin embargo, dada la edad de 8-9 años en que se encuentran, sería conveniente realizar una evaluación neuropsicológica. En la operación Verificación de la acción, en lo que referente al uso indistinto de las letras, el idioma español es semiopaco, por esta razón algunos fonemas pueden escribirse de formas diferentes, así que es posible que los niños no tengan almacenadas esas palabras en su léxico ortográfico, aunque respeten las reglas de conversión fonema-grafema.

La inclinación de la línea base de escritura se debe a la falta de práctica en el papel en blanco dado que los cuadernos escolares generalmente están rayados, por lo que la escritura recta no es algo que se tome en consideración. En cuanto a la colocación del acento gráfico o tilde, se requiere que los niños aprendan las reglas ortográficas o bien, con la lectura constante, vayan almacenando las palabras en su léxico ortográfico las palabras que requieren dicho acento gráfico.

Con base en los resultados de cada uno de los tipos de errores detectados se obtuvo la gráfica (Fig. 1). En ella pueden observarse los porcentajes Pretest y Posttest de los alumnos de cada una de las operaciones que nos muestran la disminución de errores en la mayoría de sus tipos, por ejemplo, en el Análisis Visual de las letras y sus elementos, disminuyó el error en inversión b-d, en Organización de la Escritura dejaron el espacio correspondiente al margen izquierdo de la hoja; finalmente, en la Verificación de la acción de escritura usaron las mayúsculas de manera correcta y aumentó el uso apropiado de la letra “h”, asimismo, se observa que el 100% de estudiantes presenta errores de falta de acentuación y ausencia de puntos finales en las oraciones dictadas.

Figura 1. Porcentaje de alumnos por tipo de errores



Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 2, se encuentran los resultados estadísticos que muestran significancia en dos operaciones: organización de la escritura y verificación de la acción.

Tabla 2. Estadísticos de Prueba

| Estadísticos de prueba ^a | | |
|-------------------------------------|---------------------|----------------------------------|
| Operación Pretest-Postest | Z | P Sig. asintótica (bilateral) |
| Análisis Fonológico | -1.699 ^b | .089 |
| Análisis Visual | .000 ^c | 1.000 |
| Organización | -3.279 ^d | .001 |
| Verificación | -2.269 ^d | .023 |

a Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b Se basa en rangos negativos.

c La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

d Se basa en rangos positivos.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Si bien los resultados estadísticos en cuanto a significancia no se observan en todas las operaciones, se aprecia sobre cuáles operaciones debe enfatizarse la orientación didáctica para que los niños puedan superar los errores en la escritura al dictado.

Con respecto a las operaciones estudiadas puede mencionarse lo siguiente:

Análisis Fonológico del Lenguaje

González, Cuetos, Vilar & Uceira (2014) coincidieron en la importancia de la automatización de la conversión fonema-grafema para la escritura precisa de combinaciones de letras en la formación de sílabas regulares porque, cuando los niños escriben, reconocen los fonemas que conforman las palabras al pronunciarlas.

Sobre este mismo tema, Calet, Flores, Jiménez-Fernández, & Defior (2016) se refieren a la necesidad del desarrollo de las habilidades fonológicas suprasegmentales o prosódicas (acento, pausas, entonación) antes y durante el aprendizaje de la lectoescritura, lo que confirma la importancia de considerar esta operación en la orientación didáctica a los niños que están presentando dificultades.

Análisis Visual de las letras y sus elementos

Arnáiz, Castejón, Ruiz, & Guirao (2014) mencionan que es primordial el desarrollo de conciencia fonológica para realizar correctamente la segmentación que, a su vez, es importante en el aprendizaje de la lectoescritura y para que el niño comprenda las relaciones entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, asimismo, se facilita el proceso de codificación y decodificación. De la misma manera, consideraron que existe una relación bidireccional entre el conocimiento fonológico y la aprehensión de la lectoescritura.

Organización de la escritura

González, Cuetos, Vilar & Uceira (2014) coinciden también en que la segmentación es fundamental en el aprendizaje de la escritura y finalmente concuerdan en que, aunadas a la denominación, todas estas habilidades son predictoras del desarrollo de la escritura y, por esta razón, proveen pautas para el trabajo en el aula.

De igual forma, se observó que los niños cometen errores en la segmentación de las sílabas tendiendo a unir las palabras como mencionan los autores Piacente & Quejereta (2012) quienes, en su estudios se refirieron a que la manera de separación silábica o segmentación léxica era una convención que no es posible llevarse a cabo por correspondencia fonema-grafema y, por ello, es realizada de manera arbitraria por el alumno tanto en el contenido como en el léxico y en el aspecto morfológico y que de no ser reforzadas adecuadamente las habilidades de segmentación, persistirá la dificultad durante toda la formación en la escuela primaria.

Para comenzar a escribir, debe ubicarse el lugar donde se comenzará la a fin de colocar el lápiz o pluma al inicio del renglón y, también, es necesario orientarse correctamente en los elementos de las letras y el espacio que deben ocupar para evitar los errores de inversión en espejo de las letras (Akhutina, 2002).

Verificación de la acción

Finalmente, en la operación de Verificación de la acción se requiere una orientación didáctica en lo correspondiente a la ortografía para lo cual será sumamente útil la tarjeta con el esquema BOA como menciona Galperin (1992), por ejemplo, en las palabras que requieren tilde como son las sobreesdrújulas (S), esdrújulas (E), graves (G) y agudas (A) y se utiliza contando el lugar donde recae el sonido de las palabras de adelante hacia atrás, o en la mayoría de los verbos en pasado que terminan en “o”, y las palabras que terminan en “ía” que se acentúan porque son hiatos, es decir, vocales que van unidas en una frase y que se corresponden con dos golpes de voz diferenciados, de ahí que se coloca el acento gráfico.

Saldaña (2015) concluye que, en la práctica, los docentes carecen de conocimientos pedagógicos o aplican enfoques que desconocen en profundidad por lo que sus acciones educativas no están bien orientadas y sugiere la capacitación de los docentes en programas de formación continua a fin de que se motive el interés por la formación en acción. Surth (2012) escribe un ensayo donde menciona que el dictado es una herramienta de aprendizaje que ha estado al alcance de todos los docentes de cualquier idioma, sin embargo, ha sido poco valorada porque no se conocen la diversas formas de utilizar el dictado.

Asimismo, existen propuestas específicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, diferentes al modelo tradicional clásico o al modelo constructivista las cuales se encuentran en los libros Enseñanza de la Lectura de Solovieva & Quintanar Rojas (2014) donde abordan un método práctico para la formación lectora y Enseñanza del Lenguaje Escrito, también de Solovieva (2016), donde se proporciona una metodología y actividades para la enseñanza.

Con respecto al primero, Enseñanza de la Lectura, las etapas esenciales del método son las siguientes (Solovieva & Quintanar, 2017a):

Análisis fonético oral de las palabras del idioma español; análisis fonético con apoyo en la acción externa; análisis fonético con el apoyo en la acción gráfica; introducción de letras con el apoyo en la acción materializada; introducción de la acción de escritura de letras; lectura y escritura independiente de palabras; análisis fonético oral de las palabras y tareas diversas de lectura y escritura en grupos con el paso a la actividad individual.

En cuanto al segundo, Enseñanza del Lenguaje Escrito, el método, en general consiste en las etapas siguientes (Solovieva, 2016): Análisis fonético de palabras, análisis fonético materializado, análisis fonético en el plano perceptivo, análisis verbal de la estructura de la palabra (control), introducción de las letras que determinan sonidos vocales, introducción de letras que determinan sonidos consonantes, introducción del alfabeto y sus funciones, y paso a la lectura.

Asimismo, se cuenta con otro trabajo importante en el libro Dificultades en el Proceso Lectoescritor (Quintanar et al., 2009) donde se realizó un estudio para sistematizar y responder al conjunto de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura del lenguaje español que tienen algunos niños en Iberoamérica, en él se ofrecen estrategias a los educadores para que puedan desarrollar de manera eficaz y efectiva su labor docente.

Conclusiones

La base orientadora de la acción (BOA) de la escritura al dictado proporciona a los docentes un método didáctico para enfatizar dónde deben profundizar para la enseñanza

de la escritura y a los niños les da un sustento que les permite corregir y superar los errores que se hayan detectado. En conclusión, la intervención tipo BOA parece tener resultados favorables en la disminución de errores en la escritura al dictado como ha podido observarse en los resultados presentados en este estudio, sin embargo, se recomienda ampliar la intervención con constancia y perseverancia en la práctica para lograr la automatización de las operaciones necesarias para obtener una escritura correcta.

Limitaciones

Una de las limitaciones fue la duración de la intervención, por lo que sería recomendable aumentar el número de sesiones para obtener mejores resultados.

Bibliografía

- Akhutina, T. (2002). *Diagnóstico y corrección de la escritura*. Revista Española de Neuropsicología, 4(2–3), 236–261. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011262>
- Arnáiz, P., Castejón, J.-L., Ruiz, M. S., & Guirao, J.-M. (2014). *Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil*. Revista Educación, Desarrollo y Diversidad, de La Asoc. Europea Para El Desarrollo de La Educación Especial (AEDES). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/242113641_DESARROLLO_DE_UN_PROGRAMA_DE_HABILIDADES_FONOLÓGICAS_Y_SU_IMPLICACIÓN_EN_EL_ACCESO_INICIAL_A_LA_LECTO-ESCRITURA_EN_ALUMNOS_DE_SEGUNDO_CICLO_DE_EDUCACIÓN_INFANTIL Publicado en la Revista Educación, Desarrollo y Diversidad, de la Asoc. Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (AEDES)
- Azcoaga, J. E., Derman, B., & Iglesias, P. A. (1997). *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Brunet, J. P. (1998). *Definición de las dificultades de aprendizaje*. II Congreso Mundial de Educación Especial, 1–18. Cuba, La Habana.
- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2016). *Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria*. Anales de Psicología, 32(1), 72–79. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221>

- Galperin, P. Ya. (1989). *Organization of Mental Activity and the Effectiveness of Learning*. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270365>
- Galperin, P. Ya. (1992). *Stage-by-Stage Formation as a Method of Psychological Investigation*. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(4), 60–80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>
- Galperin, P. Ya. (2009). *La formación de los conceptos y las acciones mentales*. In L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds.), *Las Funciones Psicológicas en el Desarrollo del Niño* (pp. 80–90). México, D. F., México: Editorial Trillas, S. A. de C. V.
- Galperin, P. Ya. (1979). *The Role of Orientation in Thought*. *Soviet Psychology*, 18(2), 84–99. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405180284>
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2014). *Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura*. *Aula abierta*, 43, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Argentina: Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N., & Vigotsky, L. S. (2015). *Psicología y Pedagogía* (5a ed.). Madrid, España: Ediciones Akal, S. A.
- Piacente, T., & Quejereta, M. (2012). *La separación entre palabras en la escritura infantil*. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 1–17. Obtenido de http://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/98
- Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro, E., Rosario, B. M., Mejía de Eslava, L., Eslava, J., & Flores, E. (2009). *Dificultades en el Proceso Lectoescriptor* (1a edición). México, D. F., México: Editorial Trillas, S. A. de C. V.
- Saldaña, R. A. (2015). *Influencia de los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primero y segundo grados*, Distrito Educativo 11-02, en República Dominicana (tesis doctoral). (Universidad de Murcia. Murcia, España). Obtenido de <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/46758>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 3º. México*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito. Metodología y actividades para la enseñanza* (1a edición). México, D. F., México: Editorial Trillas, S. A. de C. V.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Escolar*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). *Vida y obra de N. F. Talizina: aportaciones para la psicología y la educación*. In A. Maturano Longarezi & R. Valdés Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (Primera, pp. 351–372). Brasil, Uberlândia - Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la Lectura*. Metodología y actividades para la enseñanza (3a edición). México, D. F.: Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2017a). *Propuesta Innovadora para la Introducción de la lectura en la Escuela Primaria*. *Educación y Ciudad*, 32, 83–92. <https://doi.org/10.36737/01230425.V0.N32.2017.1630>
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2017b). *Psychological Concepts of Activity Theory in Child Neuropsychology*. *Journal of Education and Culture Studies*, 1(1), 25–41. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/317074503_Psychological_Concepts_of_Activity_Theory_in_Child_Neuropsychology
- Surth, L. (2012). *El dictado -vieja herramienta, nuevas perspectivas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera*. *Educare*, 16(1 enero-abril), 160–174. Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/755>
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza* (1a Edición). Puebla. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Troncoso, M. V., & Del Cerro, M. M. (2009). DICTADO. *La escritura atenta e inteligente de palabras*. In *Síndrome de Down: lectura y escritura* (Primera ed). Obtenido de <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/libro/capitulo12/dictado.htm>
- Vygotski, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica, S. L.



La Educación a Distancia para la Educación básica inicial: en vías del cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO

Zaira Navarrete Cazales¹

Francy Yarmid Peralta Marín²

Lorena Ocaña Pérez³

Introducción

Al inicio de esta segunda década del siglo XXI, la educación en México se encuentra con enormes desafíos que cumplir. El acceso a la educación se sigue viendo limitado por las mismas razones que se han arrastrado desde principios del siglo pasado —desigualdades sociales, falta de cobertura, infraestructura deficiente, etc.— (Blanco, 2011; UNICEF, 2018), y a pesar de los esfuerzos realizados por el Estado y por la iniciativa privada, no ha sido posible la universalización de la educación. Haciendo un análisis de las causas subyacentes en esta problemática, se considera que es necesario un cambio de paradigma: la implementación de la Educación a Distancia (EaD) en la educación básica inicial, ya que puede ayudar a disminuir las brechas de acceso.

El Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) 4 —Educación de la Agenda 2030⁴, busca garantizar oportunidades educativas equitativas desde una concepción de la educación

¹ Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt. CE: znavarrete@filos.unam.mx

² Profesora de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, donde también es Responsable de la licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, y Secretaria Académica de la División Sistema Universidad Abierta y Educación a distancia. CE: francyperalta@filos.unam.mx

³ Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía. CE: lorenaocana@filos.unam.mx

⁴ El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación de la UNESCO, es parte de la Agenda 2030 de la UNESCO, constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, como parte de las metas de la agenda universal (UNESCO, 2020).

que se prolonga a lo largo de la vida—. Se espera garantizar que una educación universal preprimaria, primaria y secundaria produzca resultados de aprendizaje eficaces y pertinentes para todos los niños, jóvenes y adultos, como base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. También “se busca garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a otras oportunidades de aprendizaje, esto significa que todos puedan tener acceso a la educación media superior y superior” (UNESCO, 2015: 9). Para alcanzar este y los demás objetivos de la Agenda 2030, debe existir un compromiso real entre los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil. Se espera que los gobiernos asuman su responsabilidad y establezcan marcos, políticas y medidas a nivel nacional para la implementación de dicha Agenda (UNESCO, 2017).

En este trabajo se describen algunas de las potencialidades que tendría la implementación de Educación a Distancia en la educación básica en México, con la intención de lograr una mayor cobertura de este nivel educativo, y paralelamente, apoyar al cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO. Se considera a la EaD como una opción viable para abatir el rezago educativo y favorecer la permanencia y la eficacia terminal en las escuelas a nivel primaria, pero principalmente para brindar educación a las niñas, niños y adolescentes que no pueden asistir de manera presencial, ya que la integración de las tecnologías en el espacio escolar parece no haber dado los resultados esperados, tal como sucedió con la implementación de los programas de alfabetización digital, promovidos por el gobierno federal entre 1996 y 2016, (SEP, 2018; Ortega, 2016), entre otras cosas por la por las causas ya mencionadas: desigualdad social, insuficiente infraestructura para la conectividad, falta de una cultura digital basada en los preceptos metodológicos de la academia, y docentes preparados en el antiguo modelo educacional, los cuales fueron elementos clave para entender las restricciones del logro de la promesa de la modernidad en el país, además de que no existieron estudios conclusivos acerca del beneficio de utilizar computadoras o tabletas en el aprendizaje (Rodríguez, 2018).

El objetivo de este texto es presentar algunas de las potencialidades que tendría la implementación de Educación a Distancia en la educación básica en México, para lo cual este capítulo se ha organizado en torno a tres ejes temáticos concatenados entre sí: en el primero se presenta el planteamiento del problema, en el segundo se expone la metodología utilizada en este trabajo; en el tercer apartado se analiza la organización de la educación básica en México, los programas de alfabetización digital dirigidos a la educación básica primaria, y las cifras de matriculación, abandono escolar y población que no asiste a la escuela; en el cuarto apartado se presenta la discusión de resultados sobre la Educación a Distancia y su potencial beneficio para la educación básica; en el quinto rubro se presenta una propuesta: la plataforma Moodle como una opción para la Educación Primaria a Distancia; y finalmente se presentan las conclusiones del presente trabajo.

Planteamiento del problema

La idea tradicional de una institución escolar destinada a la transmisión cultural se encuentra hoy asediada en varios frentes: 1) las nuevas teorías del aprendizaje que plantean el centro del esfuerzo educativo en el alumno; 2) las críticas desde el multiculturalismo y el pluralismo que cuestionan el canon eurocéntrico y patriarcal; 3) el reclamo de una formación adaptada a las necesidades flexibles del mercado laboral y de una administración eficiente y no burocrática, con voceros claros desde las propuestas neoliberales y el discurso celebratorio de las nuevas tecnologías que sostiene que ya no harán falta las escuelas y los maestros porque los alumnos podrán acceder por sí mismo a los conocimientos (Dussel, 2015). En relación al tercer frente (el de las propuestas neoliberales) se considera que aunque se integre la educación básica a la modalidad a Distancia, el papel del docente no podrá ser eliminado del Sistema Educativo Nacional, por el contrario, el rol del docente deberá transformarse, para ser un guía y facilitador que permita al alumno desarrollar las capacidades necesarias para el estudio auto dirigido, pero sobre todo que amplíe sus capacidades en la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el aprendizaje, de manera eficiente y segura.

La abundante literatura existente en torno a las nuevas formas de enseñar y aprender se enfoca en algunos de los principios fundamentados en la enseñanza mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación, desafortunadamente a veces lo hace como si fuese un invento maravilloso que pudiera dar fuste a la propuesta pedagógica. Si bien las TIC dan cimientos académicos, se viene ignorando en muchas ocasiones que el origen del modelo, esa reflexión novedosa, igual tiene orígenes pedagógicos (Navarrete y Rojas, 2018).

Para muchas personas, los lenguajes técnicos que acompañan a las TIC separan a las comunidades de usuarios, dependiendo de su destreza o experiencia en el manejo de las TIC, creando una brecha digital entre los que tienen conocimientos en TIC y los así llamados *analfabetos digitales* (Datta, *et al.*, 2019; Lee, 2014; Yépez, 2018). Para otros, el uso de las TIC permitirá a todas las personas expresarse, sin importar su condición convirtiéndose en una especie de *panacea para el analfabetismo*, y en donde todas las voces —expertos y aprendices— serán escuchadas por igual (Blázquez, 2001; ENRED, 2003; UNESCO, 2014; 2016). Por ello la nueva educación debe encontrar un balance entre un extremo y otro, en el cual se permita el acceso a la educación para todos y para el bien común, dando voz a todos, pero una voz informada y razonada que permita la comunicación y el trabajo conjunto.

El contexto en el que se desenvuelve la educación actualmente, plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo que considere procesos cognitivo-conductuales, comportamientos socio afectivos, habilidades cognoscitivas y socio-afectivas, psicológicas, senso-

riales y motoras, que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad, o una tarea, de manera que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinares y multidimensionales, que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta (Frade, 2009).

Siendo la educación un bien social a cargo del Estado, es deseable que éste tome en cuenta las necesidades específicas de cada generación, sus capacidades particulares, así como las herramientas de las que dispone para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Cada generación posee cualidades específicas, lo que la hace especial, dependiendo de la edad individual cada persona afronta de manera diferente la información que recibe, incluso modifica sus hábitos de consumo. Las diferentes generaciones, tienen una forma de aprender que se ha modificado en función de factores sociales, económicos, culturales y políticos, por tanto, es imperativo que la educación se adapte a los cambios que marca este nuevo siglo y cambie en función a las necesidades de los dicentes más jóvenes. Para las nuevas generaciones la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental. Aunque seguramente en forma más frágil que antes, la escuela representa la posibilidad de “ser alguien”, la búsqueda de un espacio de superación, una frontera que diferencia entre quien tiene estudios de aquel que debe abandonarlos, pero también aquella institución que promete, quizá brinde a muchos, la sensación de ser igual al otro (*cfr.* Dussel, *et al.*, 2007).

No podemos olvidar que, como en las demás oportunidades vitales de la humanidad, las desigualdades son lacerantes, y si del disfrute de recursos se trata, mucho más. ¿Cómo obviar esta nueva brecha que surge dentro del mundo digital? Pero ello no debe frenar nuestra defensa de unas tecnologías digitales usadas adecuadamente, es lo que más importa ahora, a efectos educativos [...] Existen otras brechas digitales también, en las sociedades desarrolladas. Por ejemplo, la brecha generacional con implicaciones, sin duda, en los centros educativos y aquella existente entre los ciudadanos que usan estas tecnologías de forma adecuada y aquellos otros que aun disponiendo de ellas o pudiendo acceder a las mismas sin grave dificultad, no lo hacen o no las usan adecuadamente (Navarrete y Rojas, 2018: 18).

En el ámbito de la educación básica, es poca la evidencia con la que se cuenta para poder afirmar que la presencia de computadoras y otras tecnologías digitales haya mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese a las altas expectativas depositadas en el potencial transformador de las tecnologías, la evidencia señala que los cambios suceden lentamente: dependen de las formas como se incorporan en las prácticas escolares y de los usos efectivos que hacen profesores y alumnos de ellas; la apropiación del uso de la tecnología en la práctica educativa es un campo de estudio incipiente, pese a que desde hace varias décadas se han implementado, por el Gobierno de México, diversos programas

orientados a la incorporación de la tecnología en el aula, como Red Escolar, los proyectos EFIT-EMAT.ECIT (enseñanza de la física, de las matemáticas y de las Ciencias con tecnología), el programa Sec 21, el portal educativo SEPiensa, la Biblioteca Digital, SecTec, Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos (HDT) (Carvajal, 2013; Navarrete, *et al.*, 2020).

Más allá de las estrategias propuestas e implementadas por el Estado Mexicano para la integración de las TIC en educación (*cf.* Navarrete, *et al.*, 2020; 2020a), en este trabajo se presentan algunos de los beneficios que, se considera, podrían obtenerse con la implementación de la Educación a Distancia en la educación básica en México, con la cual paralelamente se estaría apoyando el cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO. Se considera a la EaD como una opción viable para abatir el rezago educativo y favorecer la permanencia y la eficacia terminal en las escuelas a nivel primaria, pero principalmente para brindar educación a las niñas, niños y adolescentes que no pueden asistir de manera presencial.

En tal sentido, para hacer efectiva la inclusión digital, es importante considerar las distintas dimensiones que se ponen en juego con la incorporación de tecnología, y abandonar la idea de que la brecha digital es una línea clara y distinta que separa el acceso y el no acceso, o los usuarios de los no usuarios (Brurrell, 2012). En este tenor, la inclusión digital no debería ser considerada como una frontera que se va moviendo en una sola dirección y en un territorio plano, sino como un proceso complejo y multidimensional que avanza en una topografía muy heterogénea, poblada de instituciones y culturas con su propia densidad (Couldry, 2013).

Hasta el momento, no existe información documental que dé cuenta de la implementación de la Educación a Distancia dedicada específicamente a atender a los niños, niñas y jóvenes en edad de cursar la educación inicial básica en México. Al no haber precedentes en la aplicación de la Educación a Distancia para cubrir las necesidades educativas de los sectores vulnerables que, por razones de discapacidad, condición social, económica, padecimientos físicos o psicológicos, no se encuentran matriculados en una institución educativa; se considera necesario abrir una discusión respecto de los beneficios que podría traer su implementación en dicho nivel educativo.

Metodología

El presente trabajo se desarrolló a partir de una investigación de tipo cualitativo de corte inductivo-analítico, en la que se realizó un análisis de tipo documental sobre: 1) el contexto de la educación básica en México: la Educación a Distancia, los programas de alfabetización digital, y abandono escolar en población general y población vulnerable, y 2) sobre la

educación básica a distancia como apoyo para el cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO.

En relación a la investigación de gabinete, como metodología de investigación para recopilar información de distintas fuentes, se siguieron los siguientes pasos: a) búsqueda bibliohemerográfica en diversas bibliotecas en línea, en diversas bases de datos, y en repositorios institucionales en el que se localizaron principalmente documentos oficiales, artículos en revistas, libros y capítulos de libros; b) procesamiento de la información, que incluyó la revisión y selección de los materiales que apoyarían este estudio; c) análisis de los documentos seleccionados; y d) escritura de este capítulo, el cual incluyó diversas revisiones y ajustes por parte de las autoras de este capítulo.

Educación básica en México

Sobre la Educación básica en México y los programas de alfabetización digital del Gobierno Federal

La educación básica en México se constituye como un derecho inalienable para todos los ciudadanos, el cual se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación de 1993, el artículo tercero constitucional decreta el derecho de todo individuo para recibir educación, así como la obligación del Estado de proporcionarla. La Ley General de Educación, amplía algunos de los principios establecidos en el Artículo tercero constitucional (DGAIR, 2009).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), es el organismo encargado de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, siendo las tres primeras las que conforman la educación básica, siendo todos los niveles mencionados obligatorios por decreto constitucional (SEP, 2017). La Subsecretaría de Educación Básica (SEB), es la encargada de establecer los planes y programas de la educación básica nacional, los programas de educación normal y los de actualización y capacitación docente (SEP, 2008).

La estructura del sistema educativo a cargo de la SEB, se conforma en un total de 15 años o grados escolares para la educación obligatoria, que incluye 12 años educación básica y 3 años de educación media superior. La educación básica se divide en tres años o grados de preescolar y atiende a los niños de 3 a 5 años de edad, ésta se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios, en preescolar los alumnos adquieren los primeros conocimientos de lectura y escritura; el nivel primario se divide en 6 años o grados escolares, atiende a niños desde los 6 y hasta los 14 años de edad, se oferta en tres tipos de servicio: general, indígena y comunitaria y su conclusión es indispensable para cursar la educación secundaria, durante los estudios primarios se espera que los niños

desarrollen habilidades y hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia, adquieran o mejoren sus habilidades de comunicación tanto oral como escrita, adquieran habilidades matemáticas necesarias para la vida diaria, adquieran los conocimientos naturales y sociales de su entorno, se formen éticamente y conozca sus derechos y deberes, así como los valores necesarios para la vida, y desarrollen habilidades deportivas y artísticas; el nivel secundario se divide en 3 años o grados, atiende a jóvenes de entre los 12 y los 16 años de edad, se oferta en tres servicios: general, técnica y telesecundaria, su función depende del tipo de servicio, pero todos son considerados como propedéuticos o preparatorios para el nivel medio superior, los planes de estudio promueven que los estudiantes profundicen en los conocimientos adquiridos durante los 6 grados de primaria, adquieran los conocimientos básicos de inglés o francés, y los conocimientos iniciales de la educación tecnológica (DGAIR, 2009). Este es el contexto de la educación básica en México.

La Educación a Distancia en México ha estado presente, por lo menos, desde principios del siglo XX. Los recursos tecnológicos disponibles en esos años, se utilizaron para la creación de diversos espacios educativos con el objetivo de brindar Educación a Distancia, algunos ejemplos son la creación de: la “Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, en 1941; del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1947; del Centro de Educación Básica de Adultos y Telesecundaria, en 1968; del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación, en 1971; del Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1972; de la aplicación de un modelo de Preparatoria Abierta, en 1973; del Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional, en 1974” (Navarrete y Manzanilla, 2017: 78-79). Aunado a lo anterior, en la última década del siglo XX, pero sobre todo a principios del siglo XXI, las instituciones de educación superior crearon departamentos, sistemas o áreas de Educación a Distancia con el objetivo de ofertar esta modalidad educativa (García y Castillo, 2007; Rojas y Navarrete, 2019; Zubieta y Rama, 2015).

La Educación a Distancia también se puso en marcha en el nivel medio superior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, estableció durante el año 2014 el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, “Prepa en Línea-SEP” (DOF, 2014). Sin embargo, este impulso a la Educación a Distancia, en los niveles superior y medio superior, no ha sido igualitario para el nivel básico de educación (primaria y secundaria), no obstante que los programas impulsados por el Gobierno Federal en el pasado han intentado instaurar el aprendizaje mediado por tecnología, estos esfuerzos no se han encaminado a la aplicación de la Educación a Distancia como un medio para lograr una mayor cobertura y equidad, por lo que Estado mexicano tiene una cuenta pendiente con este nivel educativo.

En México la educación básica primaria, ha sufrido el olvido de la formación para la era digital. Los programas que el Gobierno Federal ha establecido para integrar a los estudiantes de primaria en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han visto limitados en su alcance e implementación, atendiendo casi exclusivamente a los estudiantes de 5° y 6° de primaria (Navarrete, Manzanilla, y Ocaña, 2020). De los siete programas que se han establecido desde 1997 hasta 2016, solamente dos abarcaban todos los grados de primaria y solamente tres de ellos tuvieron cobertura nacional (ver tabla 1).

Tabla 1. Programas de Educación digital del Gobierno de México (1997-2016)

| Programa | Alcance | Cobertura | Acceso a las TIC | Infraestructura | Conectividad |
|---|-----------------------|------------|--|-------------------------------------|--------------|
| Red escolar 1997-2004 | Primaria / Secundaria | Nacional | Limitado | Aula de medios | Limitada |
| Enciclomedia 2004-2011 | 5° y 6° de primaria | Nacional | Centrado en docentes | Un dispositivo por cada 30 alumnos | Limitada |
| Habilidades Digitales para Todos (HDT) 2009-2012 | Primaria / Secundaria | Nacional | Limitada a secundaria fomenta consulta | Primaria (1-30)* Secundaria (1-1)** | Limitada |
| Mi Compu.mx 2013-2014 | 5° y 6° de primaria | 3 Estados | Inclusión digital para familia y alumnos | Aula de medios (1-1)** | Limitada |
| Programa piloto de inclusión digital (PIID) 2013-2014 | 5° y 6° de primaria | 3 Estados | Promueve la producción | Aula de medios (1-1)** solo 5° | Adecuada |
| Programa @prende 2004-2016 | 5° y 6° de primaria | 15 Estados | Inclusión digital para familia y alumnos solo 5° de primaria | Aula de medios (1-1)** solo 5° | Limitada |

* (1-30), un dispositivo por cada 30 alumnos. ** (1-1), un dispositivo por alumno.

Fuente: Manzanilla, Navarrete y Ocaña, 2021.

En México sigue existiendo un alto porcentaje de abandono en el nivel básico, que debemos recordar a partir del sexenio del Expresidente Enrique Peña Nieto incluye también a la educación media superior, pero que para este estudio excluirémos ese nivel de escolaridad pues ya se cuenta con la opción de cursar en línea (por ejemplo: prepa en línea, bachillerato en línea); también excluirémos el análisis del nivel preescolar, que consideramos objeto de otro estudio para implementar la Educación a Distancia.

Se considera que la implementación de la educación básica a distancia, en primaria, permitirá atender a sectores específicos de alumnos que no pueden incorporarse a una institución educativa de manera presencial, de manera similar a la que ya se aplica en la educación superior y media superior. Entre los sujetos susceptibles de ser beneficiados con esta modalidad educativa, se considera a aquellos alumnos con discapacidad motriz desde leve a severa, alumnos que sufren de acoso escolar, alumnos superdotados o genios que no se adaptan o son rechazados en el salón de clases, alumnos con problemas de aprendizaje, entre otros.

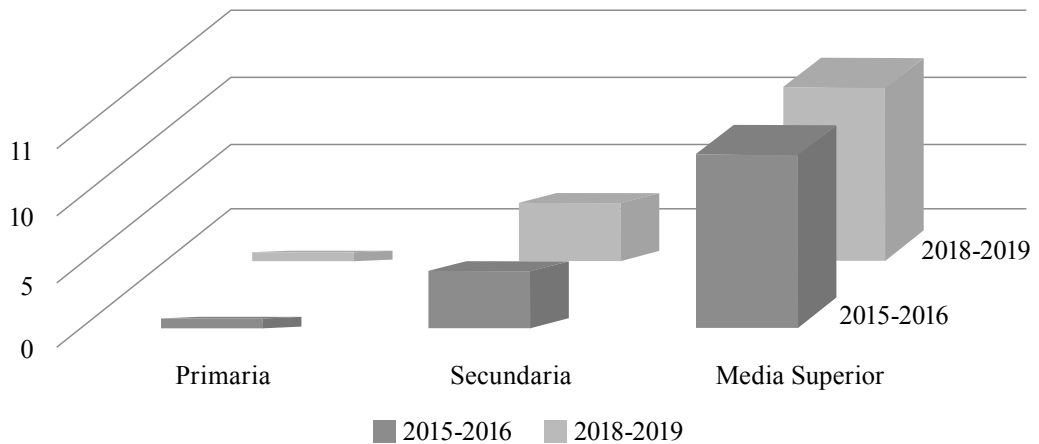
3.2 Cifras sobre abandono escolar en población general y población vulnerable

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2019, durante el ciclo escolar 2015-2016 la tasa de abandono escolar fue de 0.7% para el nivel primaria, 4.4% para secundaria y 13.3% para media superior; mientras que durante el ciclo escolar 2018-2019, se reportaron cifras que aún siguen siendo altas, teniendo una disminución de décimas porcentuales, poco significativa si hablamos de la población de todo el país, mientras la tasa de abandono escolar en primaria de un 0.6%, para secundaria esta cifra se mantiene en 4.4% y para media superior se queda en un 12.9%⁵ (ver gráfica 1), es importante destacar que estas cifras se refieren al total de alumnos que hicieron su matriculación al inicio del ciclo escolar y que por razones diversas abandonaron los estudios, Sin embargo, existe también un importante sector de la población que, por razones diversas no se encuentra inscrito en ninguna institución educativa; estos sectores de población son considerados vulnerables por no contar con las condiciones necesarias para obtener un nivel de vida digna, entre ellos se consideran las poblaciones indígenas, familias que viven en la pobreza, personas con discapacidad, entre otras (UNESCO, 2017).

⁵ Es el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel. Es el porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares durante el ciclo escolar y al finalizar éste, respecto al total de alumnos inscritos en el ciclo escolar. Cuando el indicador es positivo es probable que la deserción sólo ocurra a un grado de un ciclo determinado; en ocasiones el porcentaje puede resultar negativo, debido a que durante el ciclo escolar en estudio existieron más alumnos que se inscribieron como “altas” que los que enunciaron como “bajas” escolares. Los datos que se presentan en ceros no son absolutos, sino no significativos. Para el ciclo escolar 2018/2019, cifras estimadas. El nivel educativo Media superior incluye Profesional técnico y Bachillerato; el Superior incluye licenciatura en Educación Normal, Universitaria y Tecnológica, y excluye Posgrado.

En el Informe Anual 2018 de la UNICEF se reporta que, en México existen más de 4 millones de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela. Las razones por las que no se encuentran matriculados en instituciones educativas de acuerdo a su nivel de edad son varias y dependen del nivel educativo. En el caso de la educación preescolar, el ser indígena o vivir en la pobreza son las principales barreras que impiden el acceso a los niños de entre 3 y 5 años asistir a la escuela; para la educación primaria la falta de matrícula se encuentra relacionada principalmente a tener una discapacidad; y la educación secundaria encuentra sus principales obstáculos en la pobreza y el trabajo infantil (UNICEF, 2018).

Gráfica 1. Tasa de abandono escolar a nivel nacional para los ciclos escolares 2015-2016 y 2018-2019



Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2019.

En el informe 2019 del INEE se señala que, en comparación con las niñas, los niños asisten menos a la escuela, mientras que la población de niñas asciende a 2.3 millones, la de niños alcanza casi 2.5 millones. En las áreas rurales la inasistencia es de 1.5 millones, mientras que las áreas urbanas ostentan un 3.3 millones (ver tabla 2). De estas cifras son 2.5 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela por encontrarse en situación de pobreza, 0.5 millones de niños indígenas no asisten a la escuela, mientras que 208,000 niños con discapacidad enfrentan mayores retos para acceder a la educación obligatoria (ver gráfica 2) (cfr: INEE, 2019a)

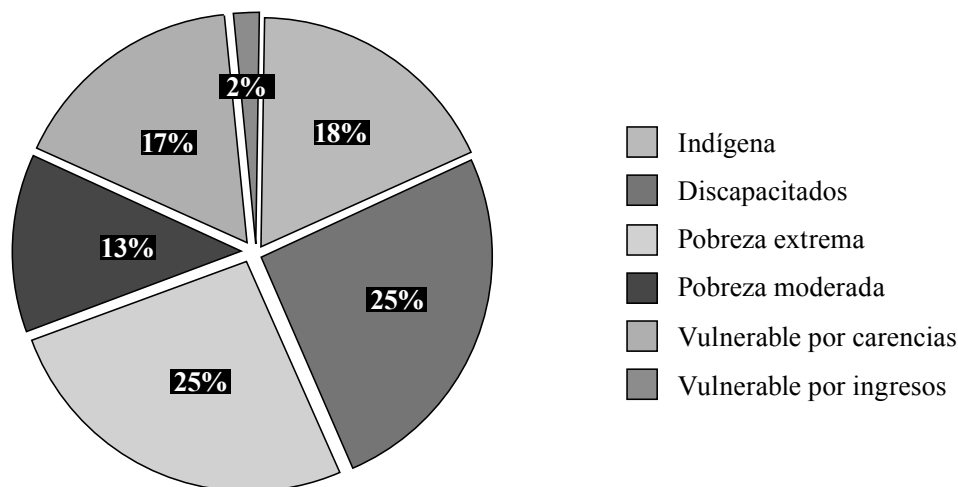
Tabla 2. Tasa de inasistencia de la población en edad idónea para cursar la educación obligatoria por grupo de edad (2015)

| Grupo de edad | Tasa de inasistencia | Población que no asiste |
|---------------|----------------------|-------------------------|
| 3 a 5 | 35.8 | 2,346,645 |
| 6 a 11 | 2.0 | 263,041 |
| 12 a 14 | 6.4 | 438,685 |
| 15 a 17 | 26.5 | 1,714,492 |
| Total | 14.4 | 4,762,863 |

Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2019a.

Gráfica 2. Tasa de inasistencia de la población en edad idónea para cursar la educación obligatoria según población seleccionada (2015)

Indicadores



Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2019a.

Ante las cifras arrojadas por la UNESCO, el INEE, y la SEP, se hace urgente la necesidad de proponer nuevos métodos para que los sectores poblacionales aquí expuestos puedan alcanzar la escolaridad obligatoria durante los periodos de edad idóneos en cada caso. Así pues, dado el comprobado éxito de la Educación a Distancia en otros niveles educativos como el medio superior y superior, se considera que proponer su extensión a

la educación básica inicial constituye una opción viable para hacer llegar una educación de calidad a más personas, proveyendo no solo una solución de atención a una población más amplia, sino como una posibilidad de ofrecer opciones a estudiantes con perfiles diferentes que no pueden asistir de manera presencial.

Los planes de estudio vigentes al momento, establecen un punto de inflexión en la implementación de una Educación a Distancia como herramienta para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación; pues es necesario establecer los objetivos que se busca alcanzar mediante la modalidad a distancia. Se obliga a una reestructuración de los contenidos educativos, eliminando en lo posible aquellos que son repetitivos e innecesarios y consecuentemente a un ajuste pedagógico que permita atender las necesidades específicas de alumnos con necesidades, capacidades y entornos de aprendizaje diversos; pero que a pesar de sus singularidades conforman grupos lo bastante homogéneos para facilitar la labor de enseñanza a distancia.

Discusión de resultados

Contrario a la concepción generalizada de que la Educación a Distancia es el producto de los avances tecnológicos actuales, para realizar una revisión histórica de la Educación a Distancia tendríamos que remontarnos a mucho más en el tiempo. La Educación a Distancia debe entenderse como una forma de educar sin contacto directo entre educador y alumno (García-Aretio, 1999; Navarrete y Manzanilla; 2017; Santamarina, 2003), es decir, que el acto educativo se realiza entre personas que se encuentran en espacios geográficos y temporales disímiles, por lo que cualquier medio que ayude a salvar estas situaciones puede ser considerado Educación a Distancia. Siguiendo una secuencia cronológica podemos establecer, a grandes rasgos, el desarrollo de la Educación a Distancia como sigue:

- Aparición de la escritura.
- Invención de la imprenta.
- Aparición de la educación por correspondencia.
- Uso de los medios de comunicación con fines educativos.
- Uso de computadoras en el aprendizaje individual.
- Uso del correo electrónico como medio para agilizar la comunicación y reducir los costos de envío de información.
- Uso del Internet con intención educativa.

- Desarrollo del MOODLE.
- Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación.

Esos y otros factores vinieron a impulsar el nacimiento y desarrollo de otras formas de enseñar y aprender en las que no se exigiesen las rigideces espaciotemporales propias de la docencia convencional (Bernal, 2012; García, 1999; Jardines, 2009).

Debemos considerar que para el cumplimiento del ODS 4 – Educación, se necesita tomar en cuenta las necesidades específicas de cada generación, sus capacidades particulares, así como las herramientas de las que dispone para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, debido a las grandes diferencias económicas que prevalecen en México, donde la mayor parte de los recursos destinados a la educación son dirigidos a entidades con mayor desarrollo económico (Márquez, 2012), las zonas con una economía precaria consiguen poco o nulo flujo económico dirigido a la mejora en la educación (INEE, 2016), lo cual se traduce en una enorme brecha educativa, donde los sectores menos favorecidos siguen teniendo acceso limitado a la educación básica.

Dada la carencia de recursos dirigidos a cubrir las necesidades educativas de los grupos vulnerables (personas con discapacidad, pueblos indígenas y zonas de pobreza extrema) y ante la urgencia de proporcionar una educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, se propone la implementación de la modalidad a distancia a partir del nivel educativo Primaria.

Actualmente, la modalidad no escolarizada de educación en México, se da a partir de la educación media superior; cabe aclarar que el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), sistema de Educación a Distancia para la educación básica, nació en 2005 como servicio adicional del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); pero únicamente los adultos y adultos jóvenes (a partir de los 15 años), pueden cursar esta modalidad de educación (INEA, 2018). De tal manera que los niños, niñas y jóvenes de 6 a 15 años de edad que, por distintas razones no tienen posibilidad de asistir a una institución educativa de manera regular, siguen quedando fuera del sistema educativo.

Considerando la importancia de cumplir con las metas de la Agenda Universal 2030 de la UNESCO, pero sobre todo considerando la imposibilidad, hasta el momento, de dirigir mayor gasto público a la mejora de los espacios educativos (Márquez, 2012), se considera que una opción es la creación-implementación de la Educación a Distancia para el nivel Primaria, en la que se brinde educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Propuesta: la plataforma Moodle como una opción para la Educación Primaria a Distancia

Se considera que la Plataforma Moodle⁶ es una buena opción para proporcionar un entorno de aprendizaje flexible, integral y accesible para alumnos que tengan necesidades específicas de aprendizaje. Las principales razones de esta propuesta se basan principalmente en: la *sencillez en el uso de la plataforma*, ya que la interfaz de la plataforma no requiere de personal especializado en programación, su *compatibilidad con los diferentes dispositivos* de uso recurrente, pues la plataforma puede ser visualizada en dispositivos móviles como tabletas o celulares tanto como en computadoras o laptops, la *capacidad multilingüe* de la plataforma, actualmente la plataforma puede ser editada en 120 idiomas y puede ser adaptado a idiomas locales o nacionales fácilmente, por lo que su implementación en lenguas indígenas es más que factible y sobre todo porque *ha sido probada con éxito* en diferentes países, tanto en empresas como en instituciones de educación (Moodle, 2020).

Se considera que la implementación de la Educación a Distancia, en el nivel Primaria, por medio de la Plataforma Moodle podría traer algunas de las siguientes ventajas:

- Accesibilidad a una educación de calidad desde los hogares de los niños, niñas y jóvenes en estado de vulnerabilidad.
- Se contaría con un profesor por cada materia, lo que permitiría enfocar de la mejor manera la metodología en el diseño de las actividades en plataforma.
- Al eliminar actividades innecesarias, es posible dedicar ese tiempo a mejorar otros aspectos educacionales como, el uso de nuevas tecnologías, educación emocional y en valores, educación ambiental, ciudadanía para el mundo, etc.
- Es posible que los alumnos organicen su tiempo intercalándolo con actividades como; visitas médicas, terapias, clases especiales, etc. lo que reducirá el ausentismo escolar.
- Es factible reducir costes operativos al no tener que pagar, los servicios y el mantenimiento de edificios escolares, lo mismo al reducir costos administrativos.
- Inversión en infraestructura menor a la necesaria para modificar los edificios existentes.

⁶ Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados mediante un servidor web (MOODLE, 2020).

- Evitar el riesgo de acoso escolar para los alumnos de sectores vulnerables.
- Reduciría considerablemente el costo de transportar a los alumnos con discapacidad de sus casas a las escuelas.

La flexibilidad propia de la plataforma Moodle daría espacio a los ajustes pedagógicos necesarios para dar atención a alumnos con necesidades específicas, a decir: alumnos con debilidad auditiva pueden tener acceso a material de tipo visual en combinación con lenguaje de señas y en caso necesario texto, que describa la lección; así mismo para alumnos débiles visuales es posible combinar material de audio que incluya gamas de sonido que puedan despertar el interés de los estudiantes con manuales en lenguaje Braille como refuerzo de las lecciones, es posible también incluir video juegos matemáticos, de lenguaje, geografía, etc. en donde los estudiantes con discapacidad motriz o de otro tipo puedan tener una participación más activa en el desarrollo de las lecciones, que el que tendrían en una clase presencial en una institución educativa.

La Educación a Distancia ya no es un experimento social, es una realidad que ha funcionado de manera efectiva para muchas personas en todo el país.

Conclusión

En vías del cumplimiento del ODS 4-Educación, la implementación de la Educación a Distancia desde el nivel primaria, permitiría alcanzar una cobertura mayor a la que se tiene actualmente. Sin embargo, no se trata solo de cobertura, sino también de calidad e inclusión educativa, en la que todos los sectores vulnerables —que se mencionaron a lo largo de este capítulo— puedan acceder a una educación dentro de los rangos de edad apropiados a cada nivel educativo, disminuyendo considerablemente el rezago educativo y el abandono escolar. La Educación a Distancia por la que se aboga, resulta una opción posibilitadora de inclusión que va de la mano con las metas del ODS4-Educación de la Agenda Universal 2030, las cuales se encuentran orientadas a que todos los países del mundo y su población logren alcanzar una educación universal, inclusiva y de calidad para toda la vida.

Bibliografía

Bernal, L. (2012). *Breve historia de la Educación a Distancia*. Revista Fisioeducación. Recuperado de: <https://fisioeducacion.es/educacion/educaciononline/109-breve-historia-de-la-educacion-a-distancia>

- Blanco Bosco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/BlancoEmilio.pdf>
- Blázquez Entonado, F. (2001). *La sociedad de la información y la comunicación*. Reflexiones desde la educación. En Blázquez Entonado, F. (Coord.). *Sociedad de la información y educación*. España: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Orientación, Renovación y Centros. Recuperado de: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obscriberprome/blanquez.pdf>
- Couldry, N. (2013). *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*, Cambridge, Polity Press. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi2lOuXhpbxAhVGMqwKHSYyCKoQFjAGegQICHAE&url=https%3A%2F%2Ftidsskrift.dk%2Fmediekultur%2Farticle%2Fdownload%2F8080%2F6772%2F26425&usg=AOvVaw2BQ8vGaCV3VhRPEZnhFn16>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *Acuerdo número 09/09/2014 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio de Bachillerato en Línea*, Prepa en Línea-SEP. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5361362&fecha=24/09/2014
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). (2009). *La estructura del sistema educativo mexicano*. México: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas / Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- Dussel, I. (2015). *Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación*. Revista Nueva Sociedad. N° 257, julio-agosto. pp. 65-76. Recuperado de: <https://nuso.org/articulo/deudas-y-desafios-de-una-nueva-agenda-en-educacion/>
- Dussel, I., Brito A., y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana, 298 pp. Recuperado de: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Libros-Dussel/MasAllaDeLaCrisis.pdf?ver=2013-10-02-142848-357>
- ENRED. (2003). *La sociedad de la información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo*. Buenas prácticas y lecciones aprendidas. España: Ministerio de Ciencia y Tecnología de España. Recuperado de: <https://www.itu.int/net/wsis/stocktaking/docs/activities/1103547250/sociedad-informacion-sigloxxi-es.pdf>

- Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa, SA. 166 pp. Recuperado de: https://www.academia.edu/15103447/Desarrollo_de_competencias_lectoras_y_obst%C3%A1culos_que_se_presentan
- García Aretio, L. (1999). *Historia de la Educación a Distancia*. Revista iberoamericana de Educación a Distancia, 2. 11-40. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28108743_Historia_de_la_Educacion_a_Distancia
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados 2000/2001 a 2018/2019*. Tabulados. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/pxweb/es/Educacion/?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adulto (INEA). (2018). *MEVyT en línea*. México. Recuperado de: http://www.inea.gob.mx/transparencia/sipot/fraccion_XLI/DA13_2_Publ_MEVyT_linea_EOMC.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>
- INEE. (2019). “*AT02d –Tasa de abandono total*”. En La educación obligatoria en México. Informe 2019. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02d-tasa-de-abandono-total/>
- INEE. (2019a). Capítulo 1. 1.2 *Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela*. En La educación obligatoria en México. Informe 2019. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0102.html
- Jardines, F. (2009). *Desarrollo histórico de la Educación a Distancia*. Innovaciones de Negocios. No. 6, pp. 225-236. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/315829091_Desarrollo_historico_de_la_educacion_a_distancia_Historical_development_of_distance_education
- Manzanilla Granados, H. M., Navarrete Cazales, Z., y Ocaña Pérez, L. (2021) “*Políticas y programas nacionales para la alfabetización digital en México*”. En Navarro-Leal, M., Navarrete-Cazales, Z., y Rivera Peña, J. R. (Coords.). Políticas Educativas. Una mirada internacional y comparada. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita. pp. 33-46.

- Márquez Jiménez, A. (2012). *El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas*. Perfiles educativos. vol. 34, No. Esp. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500010
- Moodle. (2020). Acerca de Moodle. Sitio web de la aplicación. Recuperado de: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
- Navarrete Cazales, Z., y Manzanilla Granados, H. M. (2017). *Panorama de la Educación a Distancia en México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (1), 65-82. Recuperado de: [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13\(1\)_4.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13(1)_4.pdf)
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., y Ocaña-Pérez, L. (2020). *Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. L. Número Especial. pp. 143-172. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/100/474>
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., y Ocaña Pérez, L. (2020a). *La educación básica a distancia en el contexto de la pandemia en México*. Potencialidades y limitaciones. Revista Educuencia, Vol. 6, Núm 10, pp. 6-19. <https://educuencia.uat.edu.mx/index.php/Educuencia/article/view/191/130>
- Navarrete Cazales, Z., y Rojas Moreno, I. (Coords.) (2018). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. Políticas y usos didácticos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. 301pp. Recuperado de: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665>
- Ortega, A. (2016). *México malgasta 36,000 mdp en programas de alfabetización digital*. Expansión. Recuperado de: <https://expansion.mx/nacional/2016/10/14/mexico-malgasta-36-000-mdp-en-programas-de-educacion-digital>
- Rodríguez, J. C. (2018). *Fox, Calderón y Peña, los fracasos digitales*. Recuperado de: <https://www.ejecentral.com.mx/fox-calderon-y-pena-los-fracasos-digitales/>
- Rojas Moreno, I., y Navarrete Cazales, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. 182 pp. http://ru.athe-neadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408
- Santamarina, R. A. (2003). *Reflexiones sobre la Educación a Distancia*. Revista del Instituto Argentino del Petróleo y del Gas. Recuperado de: <http://www.dednet.com/articulos/den/petrotecnica01/>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*. Diciembre, 2013. México. P. 117. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. Martes 19 de septiembre. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/e0302ac2-7d7e-4f22-bc44-528e0c593398/manual_organizacion_sep.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Programa de Inclusión Digital 2016-2017.@prende 2.0*. México. Pp. 84. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA__PRENDE_2.0.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Manual de General de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. Lunes 16 de junio. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5280993&fecha=30/11/2012
- SEP (2018). *Libro Blanco. Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), ahora denominado Programa de Inclusión Digital (PID)*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/419328/Libro_Blanco_de_la_Coordinacion_General__prende.mx.pdf
- SEP (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación básica, Ciclo escolar 2019 – 2020. Cuaderno de trabajo*. México. P. 12 Recuperado de: <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/taller-hacia-una-nueva-escuela-mexicana/>
- UNESCO (2014). *Aprovechar el potencial de las TIC para la Alfabetización. Programas eficaces de alfabetización y Aritmética Básica que utilizan la Radio, la TV, Teléfonos Móviles, Tabletas y Computadoras*. Recuperado de: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/es/ICTES.pdf>
- UNESCO (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía para desglosar el ODS 4 – Educación*. México. P. 36. Recuperado de: <http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/desglosar-el-objetivo-de-desarrollo-sostenible-4-educacion-2030.html>
- UNESCO (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245115>
- UNESCO (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía. Educación 2030*. México, 2017.

- UNESCO (2020). *Liderar el ODS 4 – Educación 2030*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- UNICEF (2018). *Informe Anual 2018: Nuestro trabajo en México. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a permanecer en la escuela y continuar sus estudios*. P. 108. Recuperado de: <https://unicef.org.mx/Informe2018/Informe-Anual-2018.pdf>
- UNICEF (2018). *La agenda de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf>
- Zubieta García, J., y Rama, C. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente*. Encuesta Nacional de Educación. México: UNAM. 233pp. Recuperado de: <https://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/83597-educacion-las-paradojas-de-un-sistema-excluyente>

La planeación del cambio: experiencias de Innovación en la Educación media superior y superior

Marco Aurelio Navarro-Leal¹

Susana Boeta González²

Jeny Haideé Espinosa Barajas³

Nancy Garza Estrada⁴

Introducción

La innovación en educación sea esta con propósitos de inclusión y equidad, mejoramiento de la calidad, ampliación de cobertura, o aseguramiento de su eficacia, es un tema de alta complejidad. Por una parte, se trata de un sector con una gran cantidad de demandas; unas provenientes del mundo del trabajo, otras de las exigencias morales y cívicas, del sentido de identidad y pertenencia a una sociedad; otras del mundo de la cultura, de la diferenciación social, de las aspiraciones familiares, de las limitaciones de los recursos de la escuela.

Por otra parte, la educación misma produce, intrínsecamente, sus propias tensiones. Significa cambio en las personas y en los grupos sociales. Aprender algo nuevo significa también desaprender algo anterior, deshacerse de ideas antiguas. Ahí hay una tensión individual. La educación encierra un doloroso y contradictorio proceso de aprender para olvidar, para dejar atrás lo que ya no creemos. Además, socialmente la educación tiene tres tiempos. En el concepto de Durkheim, es el paso de la cultura de las generaciones viejas hacia las nuevas. El paso del cúmulo de conocimientos (de todo tipo) que son el

¹ Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

² Universidad Politécnica de Victoria. CE: susyboetagonzalez@gmail.com

³ Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: jhespinoza@docentes.uat.edu.mx

⁴ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. CE: nancygarzae@gmail.com

legado construido a través de la historia milenaria de la humanidad. Se educa para el pasado. Pero se educa también para el presente, tanto a través de la educación formal, no formal e informal, para conducirse y convivir en la sociedad actual. También se educa para el futuro. Se educa para quienes, en el futuro, cuando alcancen su mayoría de edad serán los ciudadanos ya no solo de su comunidad, o su país, sino del mundo. Así como también se educa actualmente a quienes cumplidos los 22 o 24 años tendrán las responsabilidades de un futuro profesionista. En la educación se incuba para el futuro (por cierto, cada vez más incierto). Por todo esto, tanto la dirección como el proceso de los cambios se hace complejo, pero al mismo tiempo más necesario. Dejar que los cambios sucedan de forma espontánea, puede llevar a escenarios no deseados, por ello se requiere de cambios planeados. La innovación es uno de estos.

Desde hace algunas décadas, el estudio de las innovaciones ha generado un creciente cuerpo teórico integrado a partir del análisis de su iniciación, su implementación y su posible adopción (Gross, Giacuinta, & Bernstein, 1971 ; Huberman, 1973). De tal manera que, de acuerdo con el tratamiento de su implementación (Paulston, 1976; Díaz Cruz & Santos, 2015), son adoptadas, adaptadas, transformadas, simuladas, rechazadas (Fullan, 2006). El propósito de este capítulo es el de compartir algunas reflexiones que, nacidas a la luz de estos elementos teóricos, permiten deconstruir tres experiencias de innovación y derivar algunas lecciones.

Elementos teóricos sobre las innovaciones

Las innovaciones están destinadas a cambiar comportamientos individuales, grupales, organizacionales o institucionales; y no son eventos, sino procesos de interacción social. Las innovaciones no se producen por generación espontánea, ni tienen vida propia, se construyen socialmente y transitan intencionalmente a través de un tiempo y un lugar específico. A continuación, se presentan distintos elementos conceptuales provenientes de distintos autores que han estudiado el tema. Si bien la investigación en este tema ha generado otras perspectivas teóricas, como la cultural (Navarro-Leal, 2017), para efectos de este análisis se considera solo la perspectiva adaptativa.

Como ya se ha mencionado (Navarro-Leal & Navarrete-Cazales, 2017), el estudio de las innovaciones tomó un cierto nivel de intensidad a partir de la década de los años setenta, en la que se intentó superar el gran crecimiento sin cambio que los sistemas educativos de los países afiliados a la UNESCO sostuvieron durante la década anterior, la llamada “primera década del desarrollo”. En el caso de México fue notoria la expansión producida con el Plan de Once Años. Durante los sesenta, los sistemas educativos crecieron ampliamente, pero solo para ofrecer “más de lo mismo”, por lo que surgió un

nuevo acuerdo general de que la educación debía cambiar para contribuir más efectivamente al desarrollo de las sociedades (Kidd, 1974).

Los estudiosos de la época proponían que debía distinguirse entre un cambio espontáneo y un cambio planeado (Gross, Giacquinta, & Bernstein, 1971) y también afirmaron que tanto la reforma como la innovación eran cambios planeados pero que la diferencia entre ambos era solo de dimensión. Mientras que la segunda se refería a cambios de baja intensidad, aquella se refería a cambios de mayor magnitud y de orden estructural (Paulston, 1976). En esta idea, la reforma requería de innovaciones, pero innovar no necesariamente implicaba reformar.

Para Huberman (1973, pág. 5) una innovación se refiere a “una mejora medible, durable e improbable de que ocurra con frecuencia”. Se debe observar que tanto la innovación como la reforma se refieren a cambios sociales que pueden ocurrir tanto en una dimensión individual, como grupal u organizacional. Para su estudio, en el proceso de innovación se identifican tres momentos: iniciación, implementación y adopción.

a) Iniciación. La idea más común es que las innovaciones tienen una generación exógena, es decir vienen de fuera de las organizaciones. En esto ha influido en gran medida el modelo “investigación & desarrollo” (I&D), mediante el cual generalmente se asume que las innovaciones en educación tienen una iniciación exógena y que los artefactos técnicos o socio-técnicos son en sí mismos, una innovación. En nuestras sociedades está muy internalizada la idea de que la actividad científica y tecnológica se hace por los científicos y especialistas desde fuera de la sociedad y de las organizaciones y que basta difundir los productos de esta actividad para que sean adoptados por usuarios meta (Navarro-Leal, 2017). Según este supuesto, a medida que se difundan por los medios adecuados, o por los extensionistas, y lleguen al conocimiento de las organizaciones, formales o informales, estas cambiarán la forma de hacer las cosas como venían haciendo a través de su historia. Este modelo ha llevado también a confundir los “artefactos” que pueden facilitar un cambio, con el cambio mismo.

Para la difusión de los productos científicos y tecnológicos, en ocasiones se utilizan sofisticados esquemas de mercadotecnia para que una determinada población-meta los “compre”, los adopte, y con ello irreflexivamente modifiquen sus conductas; como si solo estuvieran esperando un nuevo conocimiento científico o un producto tecnológico para operar cambios en sus trayectorias de vida. Mucho más difícil será aceptar este supuesto tratándose de sistemas educativos, escuelas u organizaciones complejas, como es el caso de las universidades. El simple hecho de asignar enciclopedias a las escuelas, o de regalar *tablets* a los estudiantes, no garantiza por sí mismo una mejor educación. Solo se trata de artefactos tecnológicos que no necesariamente significan una innovación.

Las organizaciones, como las comunidades, pueden gestionar sus innovaciones de manera endógena. Hay muchos ejemplos de desarrollo endógeno, de auto-reflexión y diseño, de planeación-acción participativa, procesos mediante los cuales los grupos toman conciencia de sus necesidades y sus procesos de cambio. Estos procesos pueden llevar también a la búsqueda o a la invención propia de “artefactos” catalizadores de una transformación.

b) Implementación. Un decreto, la reforma de un reglamento, de un manual, no garantiza un cambio organizacional. Hay muchos ejemplos de reglamentos que pasan a ser parte de la letra muerta de las instituciones, como también hay cambios re-direccionados como producto de la resistencia a los dictados de autoridades déspotas. Las lecciones arrojadas por la historia muestran que puede haber una diversidad de estrategias para la implementación de los cambios en las organizaciones. Estrategias que van desde las más directivas hasta las más participativas, como en los casos de capacitación de multiplicadores, de agentes de cambio, de comunicadores, entre otros (Navarro Leal, 1983). La estrategia más idónea para cada caso puede ser formulada para los efectos deseados, según la naturaleza del cambio y, por supuesto, de las organizaciones.

c) Adopción. Ésta puede ser temporal, o puede ser de carácter definitivo hasta convertirse en rutina para dejar de ser una innovación. Una adopción inicial puede ser temporal, como anticipo de un proceso de adaptación durante el cual puede sufrir modificaciones, o puede ser un cambio más duradero y permanecer hasta que llegue el momento de un nuevo cambio (Gross, Giacquinta, & Bernstein, 1971).

Este proceso de adopción ha sido representado con una línea “S” inclinada, sobre un plano cartesiano en el que el eje “x” corresponde a tiempo, mientras que el eje “y” corresponde a esfuerzo. Explican estos autores que en muchas ocasiones se puede creer que una innovación ha sido totalmente adoptada cuando esta apenas se encuentra en el primer ascenso de la curva “s”, es decir en la etapa de iniciación. De acuerdo con su complejidad, se requiere destinar una cierta cantidad de tiempo y esfuerzo, cuya continuidad pueda hacer trascender la innovación hasta un punto tal de la parte superior de la “s”, que asegure una adopción completa y sostenible a través del tiempo.

El cuidado de este proceso de adopción de innovaciones es vital, en tanto que puede desembocar en tres desenlaces: i) la propuesta de cambio impacta a la organización y la transforma permanentemente en la dirección deseada; ii) la organización, al resistirse al cambio logra negociar la propuesta y ésta termina por transformarse en algo diferente a lo deseado y termina en una simulación; y, iii) el encuentro entre la propuesta de innovación

y la organización produce cambios en ambas partes para adaptarse mutuamente, en cuyo caso lo que ocurre es una adopción con un impacto parcial.

Análisis de casos

El análisis de los siguientes casos tiene como propósito derivar algunas lecciones al identificar y valorar los procesos de iniciación, de implementación y de adopción de las innovaciones, como fases de un cambio planeado en su modalidad de innovación. Se trata de investigaciones que están relacionadas con cambios en las instituciones educativas; los cuales, si bien tienen sus propias preguntas de investigación permiten asomarnos a los procesos que siguieron para su diseño e implementación.

Las prácticas en el Colegio de Bachillerato Tecnológico Industrial

En México, la diversificación del bachillerato se llevó a cabo desde la década de los setenta, con el propósito de que existiera una mayor relevancia (en ese entonces no se utilizaba el término “pertinencia”) de la educación con sus entornos. Tanto en la media básica como en la media superior surgieron las secundarias y bachilleratos agropecuarios, pesqueros e industriales. En sus propios recintos, o muy cercano a estos, los planteles fueron dotados de talleres, laboratorios, equipamiento, tierras, implementos, ganado, estanques, para acercar a los estudiantes al mundo de las actividades prácticas.

Fue hasta la década de los noventa que se tomaron decisiones para lograr un acercamiento mayor de los jóvenes estudiantes con el mundo del trabajo. Entre otras acciones, la Dirección General de Educación Técnica Industrial introdujo una innovación curricular en los Colegios de Bachillerato Tecnológico Industrial, la cual consistió en que los estudiantes tendrían que realizar prácticas supervisadas en empresas o instituciones acordes, como un requisito para la obtención de su certificado de terminación de este ciclo. Sin embargo, sin una razón clara, en años recientes estas actividades adquirieron un carácter opcional, por lo que cada vez más estudiantes han dejado de realizarlas.

Boeta-González (2020) realizó un estudio que muestra evidencias de que aquellos estudiantes de los programas de Técnico en Laboratorio Clínico, Técnico en Contabilidad y Técnico en Logística del CBTI 24, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que realizaron sus prácticas y fueron evaluados correctamente por sus asesores organizacionales, obtuvieron niveles de dominio de sus competencias profesionales significativamente mayores que aquellos estudiantes que no realizaron estas actividades.

Si bien esta investigación dejó de lado la indagación sobre las razones por las cuales los estudiantes optan por no realizar este tipo de actividades (entre las cuales pudiera haber

motivos económicos para aquellos que requieren ese tiempo para actividades laborales, o por los costos que el transporte implica), si deja en claro el valor de su beneficio como una actividad de aprendizaje que complementa y refuerza a la escuela, independientemente de su valor como oportunidad de reclutamiento que en algunos casos pudiera tener.

Desde el punto de vista de la innovación, el estudio deja ver el carácter exógeno de su iniciación y con ello una falta de apropiación por parte de los actores escolares, quienes asumen sin cuestionar las decisiones de cambiar su carácter curricular, por parte de las “oficinas centrales de la ciudad de México”. Una innovación que aparentemente había ya sido adoptada a plenitud, en la última curva de la gráfica “s” pierde su sustentabilidad. Aunque al tener las prácticas un carácter optativo, y en reconocimiento a su valor académico, el plantel podría apropiarse de la innovación y recuperarla mediante campañas de motivación entre sus estudiantes, como propone la autora del estudio.

Inclusión y equidad en la universidad

Como resultado de las políticas y normativas internacionales y nacionales, se han realizado innovaciones en las estrategias y estructuras de los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación de todas las personas mediante una educación inclusiva. Las instituciones educativas han introducido diversos cambios en sus reglamentaciones, sus discursos y su planta física para favorecer el acceso, la permanencia y el logro académico de personas provenientes de grupos vulnerables, entre los que se encuentran las personas con distintas formas de discapacidad.

Mediante los principios de la teoría fundamentada, Espinoza-Barajas (2020) una muestra de estudiantes con diversos tipos de discapacidad, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se dieron a la tarea de expresar su vida cotidiana en la institución. Los principales resultados mostraron que, aunque efectivamente, se han introducido nuevas normas, se ha creado un programa especial y se han hecho modificaciones y adecuaciones a la arquitectura escolar, aún hay áreas que atender, tanto en estas dimensiones, como en las de formación del profesorado y en el desarrollo curricular.

El estudio permitió descubrir barreras escolares, soportes y necesidades de inclusión y equidad de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Las barreras escolares están relacionadas con el aspecto de accesibilidad, la estructura académica, la actitud social, la falta de conocimiento sobre la discapacidad, inclusión y equidad educativa y la falta de fortalecimiento integral en la inclusión y en la equidad educativa.

Los soportes para su inclusión en la universidad se enfocaron en la actitud personal del mismo estudiante con discapacidad, la inclusión social, algunos aspectos de la estructura académica, el apoyo externo y el uso de estrategias propias de aprendizaje. Y

específicamente las necesidades externadas por los estudiantes con discapacidad fueron la accesibilidad como lugares de descanso, áreas para cambiarse y rampas inadecuadas; en la estructura académica necesitan un periodo de adaptación, apoyo de lectura y de un intérprete; necesitan mayor conocimiento sobre la discapacidad, los tipos de discapacidad y cómo se tratan, así como información sobre inclusión y equidad; finalmente solicitan no juzgar antes de conocerlos.

Desde el punto de vista del cambio planeado y la innovación (Sarason, 1996), si bien, aunque surge como respuesta a políticas internacionales y nacionales, ha tenido un cierto nivel de apropiación relativa por parte de los actores institucionales que la han incorporado a su menú discursivo. Sin embargo, desde la propia voz de los estudiantes con discapacidad, su diseño no ha calibrado el nivel de esfuerzo y tiempo requerido para su implementación. No se ha comprendido que la inclusión en la universidad, de grupos históricamente vulnerables, va más allá de la construcción de rampas adecuadas y de un programa de exención de pagos de cuotas escolares.

Desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad, la innovación aún no logra superar la curva inicial de su adopción. Los cajones de estacionamiento mal utilizados y las rampas con inclinaciones difíciles de remontar, son solo una simulación. La inclusión social y la equidad requieren de una reforma mayor, una reforma de la cultura institucional cuya implementación requiere de un tipo de planeación situada en la complejidad.

Es por lo anterior que, para la construcción de una universidad inclusiva, la autora de la investigación propone un modelo compuesto por ocho elementos: claridad en el concepto, culturas y espacios inclusivos, currículo flexible, formación de los profesores, experiencias compartidas entre profesores y mejores prácticas, supervisión en la participación, supervisión en el logro educativo y la vinculación con el sector laboral. Cada uno de estos juegan un rol primordial para la transformación institucional.

El modelo BIS de las universidades tecnológicas y politécnicas

Con el objetivo de responder al imperativo de internacionalizar la educación superior, en 2013 la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyP) impulsó un nuevo Modelo de Universidad Tecnológica Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS), cuyo fin es coadyuvar en el esfuerzo por ampliar las alternativas para emprender el gran reto de la competitividad, abriendo el canal para establecer convenios de concertación con los gobiernos de los estados para su implementación a fin de formar ciudadanos globales responsables (Subsecretaría de Educación Superior, 2013).

Este modelo de educación superior incorpora tres dimensiones (Secretaría de Educación Pública, 2016): la primera se refiere a un esquema de educación bilingüe (inglés-español), en el que sus programas sean desarrollados en ambos idiomas, pero con una enseñanza mayoritaria de sus asignaturas en inglés y para lo cual se favorecerá la adquisición de este y otros idiomas, por parte de maestros y alumnos, de manera intensiva; la segunda dimensión se refiere a la internacionalización, el cual es un concepto que ha transitado desde la movilidad de estudiantes y profesores hacia otros países, con motivos académicos, hasta la promoción de actividades internacionales en los mismos planteles, ya sea mediante el desarrollo de cursos en los que estudiantes y profesores de distintas universidades comparten actividades en el ciber espacio, el establecimiento de redes de investigación entre profesores de distintas instituciones, o hasta la participación interinstitucional en la creación de ciudades del conocimiento (Navarro-Leal, 2017). La tercera dimensión del modelo BIS se refiere a la sustentabilidad y estará relacionada, entre otros aspectos, con la planta física, materiales, ahorro de energías, tratamiento de aguas residuales.

El modelo BIS está en proceso de implementación en la universidades tecnológicas y politécnicas. Cada una de sus tres dimensiones tiene un nivel de adopción diferente, tanto en cada institución, como en cada una de las carreras que estas ofrecen. Garza Estrada (2020) realizó una investigación destinada a examinar los procedimientos que han seguido tres universidades tamaulipecas para la implementación de dicho modelo, con la finalidad de identificar elementos que contribuyan en su adopción.

Como era de esperarse, cada una de las tres instituciones exploradas migra hacia el Modelo con distinta velocidad y utilizando distintas estrategias, de acuerdo con su contexto, el perfil del personal con que cuenta y los recursos de los que dispone. Aunque es observable que las estrategias más socorridas son aquellas relacionadas con el uso del poder, o “político-administrativas”, las cuales, aunque no utilizan abiertamente un poder coercitivo, ni la utilización de métodos basados en castigos y recompensas, si derivan de una clara jerarquía administrativa con una toma de decisiones basada en lineamientos que las universidades deben realizar en vías de recibir, de la Coordinación General, sus dictámenes de migración hacia la Modalidad BIS.

Queda claro en este estudio que es la dimensión bilingüe del modelo, la que requiere la mayor atención y esfuerzos para su implementación y en la que el liderazgo del director juega un papel estratégico para facilitar los avances logrados, como también es claro que entre los programas existen avances asimétricos en tanto que en algunos programas hay una mayor cantidad de profesores que han realizado sus estudios de posgrado en el extranjero y por consecuencia con un mayor dominio del idioma inglés.

Consideraciones finales

Después de haber revisado, tanto algunos elementos teóricos sobre el cambio planeado y la innovación educativa, como algunos casos de implementación de innovaciones en educación media superior y superior, con el propósito de desprender y compartir algunas reflexiones y lecciones, un primer punto a considerar y que salta a la vista, es que a pesar de los desarrollos teóricos existentes, las instancias que tienen a su cargo la planeación y el desarrollo institucional no parecen tener conocimientos al respecto, ni tampoco las capacidades para intervenir en ello, más allá de las declaraciones discursivas.

En segundo término, salta a la vista que, en el caso de las prácticas de los CBTIs, faltan mecanismos de comunicación entre las oficinas centrales que toman decisiones sobre los cambios y los planteles pertenecientes a su sistema, no fluye información sobre las decisiones relacionadas con el cambio de estatus de estas actividades y en cambio alimentan el desprendimiento de compromisos por parte de los actores locales, que perciben los cambios como algo ajeno (y externo) a los ámbitos de su actuación. Dado su valor académico, recuperar esta innovación requerirá primero de un fuerte trabajo de apropiación por parte de los actores locales en cada uno de los planteles.

En tercer lugar, el caso de la cultura de inclusión y equidad en la universidad muestra como algo esencial la necesidad de calibrar la dimensión de la innovación, o la reforma, que se busca incorporar; de otra manera no es posible destinar adecuadamente los esfuerzos, los recursos y el tiempo necesarios para implementar, empujar y dar seguimiento continuo a la transformación, en vías de superar, tanto una adopción superficial o momentánea, como una situación de mera simulación.

En cuarto lugar, es de observar que, cuando se trata de la implementación de innovaciones complejas, como lo es la Modalidad BIS, en organizaciones que de suyo son también complejas, como lo son las universidades (y aún más cuando se trata de sistemas de universidades) se requiere de una planeación del cambio desde una perspectiva que incluya la previsión de áreas de interés y de conflicto entre actores participantes (Díaz Cruz & Santos, 2015).

Seguramente que un análisis más detenido de cada uno de estos casos puede derivar consideraciones adicionales, pero en materia de lecciones a inferir, hay cuando menos dos: a) que cada innovación requiere para su implementación de un tratamiento que considere la complejidad de su naturaleza y cobertura; y b) que el aseguramiento de su adopción debe remontar las señales iniciales de su utilización, mediante una gestión que le dé una continuidad sustentable a través del tiempo.

Bibliografía

- Boeta-González, S. (2020). *Importancia de prácticas profesionales para la formación en competencias en bachillerato tecnológico*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Tesis para obtener el grado de Doctorado en Políticas Educativas.
- Díaz Cruz, R., & Santos, M. J. (2015). *Artefactos soiotécnicos, cultura y poder: hacia una antropología de la innovación tecnológica*. En M. J. Santos, & R. Díaz Cruz, *Innovación tecnológica y procesos culturales* (2a. Edición ed., págs. 51-66). México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza-Barajas, J. H. (2020). *Política de inclusión y equidad educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Experiencias de estudiantes con discapacidad*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Ciudad Victoria: Tesis para obtener el Grado de Doctor en Políticas Educativas.
- Fullan, M. (November 2006). *Change Theory. A force for school improvement*. Victoria: Center for Strategic Planning. Seminar Series Paper 157.
- Garza-Estrada, N. (2020). *Estrategias de implementación del Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable en Universidades Tecnológicas y Politécnicas de Tamaulipas. Un estudio multicaso*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Tesis para obtener el Grado de Doctor en Políticas Educativas.
- Gross, N., Giacquinta, J. B., & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovatios. A sociological analysis of planned educational change*. London: Open University - Harper International.
- Huberman, A. M. (1973). *Understanding change in education. A introduction*. Paris: IBE-UNESCO.
- Kidd, R. (1974). *Whilst time is burning*. Ottawa: IDRS.
- Lauder, H. (2006). *Education, Globalization and Social Change*. NY: Oxford University Press.
- Navarro Leal, M. A. (julio-septiembre de 1983). *La implementación de innovaciones educativas. Una presentación bibliográfica*. *Revista de la educación superior*, 12(47), 61-76.
- Navarro-Leal, M. A. (2017). *La internacionalización universitaria: una innovación cultural*. En M. A. Navarro-Leal, & Z. Navarrete-Cazales, *Innovación en educación: Gestión, Currículo y Tecnologías* (págs. 31-40). México: Plaza y Valdés Editores.

- Navarro-Leal, M. A., & Navarrete-Cazales, Z. (2017). *Innovación, ¿para qué?* En M. A. Navarro-Leal, & Z. Navarrete-Cazales, *Innovación en Educación: gestión, currículo y tecnologías* (págs. 11-15). México: Plaza y Valdés - SOMECE.
- Paulston, R. (1976). *Conflicting theories of social and educational change*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change"*. NY: Teachers College Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Comunicado 533*. Recuperado el 13 de octubre de 2018, de Universidades Tecnológicas y Politécnicas con Modelo BIS responden a demandada global de profesionistas de calidad: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-533-universidades-tecnologicas-y-politecnicas-con-modelo-bis-responden-a-demanda-global-de-profesionistas-de-calidad?idiom=es>
- Subsecretaría de Educación Superior. (Mayo de 2013). *Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas*. Recuperado el 13 de octubre de 2018, de Nuevo Modelo Educativo UP BIS: http://upci.edomex.gob.mx/sites/upci.edomex.gob.mx/files/files/upci_word_modeloBis.pdf



III. ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA



Formas convergentes de Inclusión y Exclusión por motivos religiosos en Argentina, Brasil y México

Alejandro Ortiz Cirilo¹

Introducción

En los últimos años las sociedades latinoamericanas se han caracterizado por una progresiva democratización en sus procesos educativos. De igual forma se han generado cambios que han permitido una mayor apertura a nuevas formas de conocimiento y la inclusión de diversas culturas a los sistemas escolares. Sin embargo, aún en la actualidad persisten controversias respecto a la intolerancia y las formas de exclusión institucionales por diversos motivos, incluidos los religiosos.

A través del método de análisis deductivo, en este artículo se analizaron los tratados internacionales que han adoptado los Estados nacionales para garantizar el acceso a la educación sin distinción de raza, sexo, nacionalidad o religión. El objetivo de este artículo es analizar características específicas de los regímenes educativos en Argentina, Brasil y México, en los que se busca abrogar cualquier tipo de discriminación y exclusión por motivos religiosos.

En este trabajo se sugiere que la educación laica es un medio importante para la inclusión de las diversidades, no obstante, y a pesar de la creciente secularización de las sociedades contemporáneas, es posible observar, al mismo tiempo, una creciente influencia de la religión en el espacio público que impone nuevos retos a las sociedades modernas.

¹ Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Centro de Estudios Sobre la Educación “Profesora Celia Muñoz Escobar” de El Colegio de Morelos, México. CE: alejandro.ortiz@elcolegiodemorelos.edu.mx

Referentes actuales en el ámbito internacional

Hacia fines de la década de los años 80 y comienzos de los 90 del siglo XX, en América Latina se iniciaron reformas en distintas esferas, como la economía, la política y en diversas instituciones sociales que representaron un punto de inflexión importante para todos los países de esta región. Las reformas políticas y los ajustes estructurales tuvieron un impacto directo en distintos sistemas educativos. Así, se inició una nueva etapa de relaciones entre el Estado y diversos sectores de la sociedad entre los que también se podían ubicar grupos religiosos.

La conjugación de crisis económicas, sociales y políticas dieron lugar a la implementación de un nuevo sistema económico que, ahora estaría regido por la lógica del mercado. En América Latina, y especialmente en los casos de Argentina, Brasil y México la cuestión de la educación laica se planteó desde la óptica de las libertades, frente a la influencia de la Iglesia católica que pugnó por el derecho de los padres para escoger el tipo de educación para sus hijos de acuerdo con sus convicciones éticas, morales y religiosas. En este contexto se cuestionó la incompatibilidad de los marcos regulatorios de los sistemas educativos latinoamericanos, con relación al marco legal de los tratados internacionales. Se expuso la necesidad de reconsiderar la libertad religiosa y su injerencia en la educación.

El derecho a la educación está estrechamente relacionado con otros derechos, como el derecho al voto, la libertad de expresión, de conciencia y de religión, y se ha llegado a considerar como una precondition para el ejercicio de los derechos humanos, civiles y políticos. Así la educación puede considerarse como un elemento importante para la promoción de otros derechos humanos.

A principios de los años 80's diversos países latinoamericanos comenzaron a reformar sus constituciones y promulgar leyes reglamentarias a favor de la educación de la niñez y los adolescentes. En la mayor parte de estos instrumentos jurídicos se reconoce la responsabilidad del Estado y de la familia en la elaboración de políticas públicas encaminadas a atender las necesidades y los derechos de la población infantil, considerada como la más vulnerable (Dávila y Anaya, 2012).

Las reformas educativas en su momento fueron vistas por los distintos gobiernos en turno como una estrategia para promover una imagen de modernidad, sobre todo hacia el ámbito internacional. Los cambios a las constituciones políticas en materia educativa se inscribieron dentro de un marco de derecho internacional que garantizan la libertad religiosa. Un referente importante en las discusiones fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos, publicada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En su preámbulo se consideró como un ideal común de todos los pueblos promover mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y

libertades, y asegurar, por las medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos. En el Art. 2o. 1. Se estableció que toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Las discusiones y debates sobre la importancia que tiene el reconocimiento de los derechos de los niños siguieron su curso y para 1959 se publicó la *Declaración de los Derechos del Niño*, en este instrumento jurídico se refrendó la importancia de los Estados en su labor educativa, y particularmente el artículo 10 de esta declaración estableció que: “El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.” Se puede apreciar que se introducen nociones de igualdad ante la ley, libertad religiosa y no discriminación. Mas tarde, la *Convención de los Derechos del Niño* de 1989 retomaría estos mismos planteamientos en su artículo 14.1, al determinar que: “Los Estados Partes respetarán del derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión.” Su cumplimiento es obligatorio para todos los países que lo han firmado. Argentina la ratificó su compromiso el 4 de diciembre de 1990, en tanto que Brasil y México lo ratificaron en septiembre de 1990. Hasta este momento es claro que en el ámbito internacional el foco de atención está en eliminar barreras y distinciones que prevalecían en las distintas sociedades.

Siguiendo estos planteamientos, para 1966 se publicó el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y se agregaron nuevos elementos a la discusión. En primer lugar, el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; en este derecho se incluyó la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza. En segundo lugar, se buscó garantizar que ninguna persona fuera objeto de medidas coercitivas que puedan menoscabar su libertad de tener o de adoptar la religión o creencias de su elección. En tercer lugar, se buscó garantizar la libertad de manifestar su propia religión o las propias creencias, pero sujetándose a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás. Por último, en este pacto los Estados parte se comprometieron a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Siguiendo estos preceptos en 1969 se publicó la *Convención Americana de los Derechos Humanos* –también conocido como Pacto de San José Costa Rica– en su artículo 12 numeral 4 estableció que: “Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.” (OAS. 1969) Ahora bien, es importante considerar que persisten grupos ligados a orientaciones religiosas que de una u otra manera han apropiado de esta demanda como un argumento recurrente al demandar que se imparta enseñanza religiosa en las escuelas públicas y al mismo tiempo, financiada por el Estado.

Bajo la premisa de garantizar el derecho que tienen los padres para escoger el tipo de educación de sus hijos, el 22 de noviembre de 1981 el Papa Juan Pablo II difundió la exhortación apostólica *Familiaris Consortio*, en la que sostuvo que “se debe asegurar el derecho de los padres a la elección de una educación conforme con su fe religiosa”. Desde su punto de vista, este derecho no estaba completamente garantizado pues había lugares donde se mantenía una legislación antirreligiosa que “pretende incluso impedir la educación en la fe, o donde ha cundido la incredulidad o ha penetrado el secularismo hasta el punto de resultar prácticamente imposible una verdadera creencia religiosa, la Iglesia doméstica es el único ámbito donde los niños y los jóvenes pueden recibir una auténtica catequesis”

Por último, recogiendo todas las demandas y derechos que ya se habían expresado en diversos tratados internacionales, el 18 de enero de 1982 se promulgó la *Declaración sobre la Eliminación de todas las formas de Intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones*. En esta declaración se estipuló que nadie podría ser objeto de discriminación por parte de ningún Estado o institución. Así mismo se entendió por intolerancia y discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en la religión o en las convicciones y cuyo fin o efecto sea la abolición o el menoscabo del reconocimiento, el goce o el ejercicio que en pie de igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En lo relativo a la educación el Artículo 5., 2 señaló lo siguiente: “Todo niño gozará del derecho a tener acceso a educación en materia de religión o convicciones conforme a los deseos de sus padres o, en su caso, sus tutores legales, y no se le obligará a instruirse en una religión o convicciones contra los deseos de sus padres o tutores legales, sirviendo de principio rector el interés superior del niño”.

Como se puede advertir, los referentes en el ámbito internacional buscan garantizar la libertad religiosa contra cualquier tipo o forma de discriminación. Un cambio fundamental consistió en la ampliación del alcance de los derechos. Se integró la eliminación de distinciones por motivos religiosos y también el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. El denominador común en estos conceptos está en la raíz: se

reconoce la naturaleza y dignidad de la persona. Ahora, si se piensa en la forma de garantizar cada uno de los principios contenidos en estos tratados internacionales, es inevitable pensar en el papel que juega la educación nacional. Esto no implica que se busque uniformar las creencias de toda la población o que se pretenda negar o eliminar las creencias individuales, sean religiosas o no.

Considerando la importancia de lo que establece esta declaración es necesario tomar en cuenta que la escuela no es un espacio para el adoctrinamiento, ni para la enseñanza de una determinada religión. Es mucho más que un lugar de construcción de conocimientos básicos también es un espacio donde convergen distintas culturas y se forman ciudadanos y valores democráticos.

En última instancia, también es necesario garantizar el respeto de los derechos de las personas que no se afilian a ningún tipo de creencia religiosa. En el caso de América Latina, este tipo de población ha incrementado de forma considerable en los últimos años, como lo señalan las cifras publicadas por los censos de población de cada país, pero también de estudios elaborados por agencias internacionales como *Pew Research Center* y el *Latinobarómetro*, que analizan los cambios en el comportamiento religioso a nivel global y en América Latina respectivamente.² Establecer la educación religiosa en las escuelas públicas como una materia curricular contradice en cierta medida lo establecido en los tratados internacionales. En primer lugar, porque la enseñanza regida por dogmas no permite la formación de un espíritu crítico y tampoco admite evidencias científicas sobre temas como el origen de universo, el desarrollo de las culturas y la educación sexual entre otros temas. En segundo lugar, porque establecer un determinado tipo de religión para adoctrinar en la escuela, segregaría a las minorías religiosas que no comparten la misma fe, esto propicia una marcada distinción entre creyentes y disidentes. Por tanto, es discriminatorio que se financie con recursos públicos a las religiones con mayor presencia y que las minorías no reciban ningún tipo de apoyo.

Tomando en cuenta las disyuntivas entre creyentes de distintas religiones y no creyentes que convergen en un mismo espacio, es necesario considerar que a la escuela no le compete homogeneizar la diversidad religiosa, más bien debe garantizar la libertad de creencias por medio de la igualdad de acceso al conocimiento de todas las culturas, tradiciones, grupos religiosos y no religiosos, promoviendo los derechos humanos (Fleuri, R. 2013).

² Algunos de las investigaciones que se pueden consultar al respecto son: Pew Research Center, Nov. 13, 2014, "Religion in Latin America: Widespread Change in a Historically Catholic Region", disponible en red: <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america/> (Fecha de consulta: 3 de enero de 2017); y, Latinobarómetro, "El Papa Francisco y la religión en Chile y América Latina, latinobarómetro 1995-2017", disponible en red: <http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp> (Fecha de consulta: 31 de enero de 2018)

Percepciones en torno a la Educación religiosa

La definición de la orientación de los contenidos educativos y los programas curriculares que se deben seguir es otro problema inherente a la educación religiosa que ha causado controversias significativas en los últimos años. En la legislación nacional e internacional, no específica si deba centrarse en el adoctrinamiento, en el estudio sobre la historia de las religiones, o bien, que la instrucción religiosa tenga como base un enfoque intercultural que destaque las particularidades de cada religión. Los problemas surgen entorno a la definición del modelo o los modelos pedagógicos que se han de seguir.

Cuando se aborda el tema de la educación religiosa como un elemento fundamental dentro de los contenidos educativos, esta puede adquirir diferentes formas y jurisdicciones en su ámbito de aplicación. El problema entonces se urge a partir de tratar de definir el modelo, o los modelos pedagógicos para la enseñanza religiosa sobre este punto Carolyn Evans (1998) identifica seis diferentes modelos de enseñanza religiosa, a saber:

1. *El estrictamente secular*. Es de absoluta exclusión, donde no se discute este tema.
2. *Educación religiosa incidental*. Ocasionalmente se incorporan lecciones de religión sólo si es necesaria para entender otros temas, esta enseñanza se imparte con un enfoque histórico o social.
3. *Educación religiosa plural*. Los estudiantes aprenden acerca de prácticas, creencias y rituales de distintas religiones. Se les presenta información sobre distintas religiones, pero no se enseña ninguna de ellas como la *verdadera*. La instrucción a menudo es extendida a filosofías y creencias no religiosas de la naturaleza.
4. *Instrucción sectaria religiosa*. Los estudiantes se fragmentan en grupos, normalmente basada en la conformación de sectas, y se imparte de acuerdo a sus concepciones religiosas. Como alternativa, se puede enseñar también la religión desde un punto de vista filosófico o de creencias seculares, a estudiantes que no desean instrucción religiosa.
5. *Educación religiosa unitaria*. Solamente se puede enseñar la religión dominante en el Estado. En las clases sólo se presenta la información y el maestro no las puede enseñar que esta religión es la *verdadera*.
6. *Instrucción religiosa o ideológica*. Es el único tipo de enseñanza viable para para la religión dominante. La religión es enseñanza como la *verdad* declarada,

se prepara a los niños para participar en los rituales religiosos. Se pueden conceder excepciones a estudiantes cuyos padres objeten que sus hijos reciban este tipo de instrucción bajo aúnas circunstancias.

Como secuencia, se genera un debate y una tensión permanente entre quienes defienden el derecho de los padres a escoger el tipo de educación para sus hijos de acuerdo con sus convicciones éticas y morales, puede adquirir una connotación religiosa, en estricto sentido doctrinal. Por otro lado, se encuentran quienes discrepan sobre la obligación que tiene el Estado de impartir educación conforme a los objetivos establecidos en la legislación internacional, por considerar que la enseñanza religiosa es hostil y excluyente, sobre todo, con las minorías religiosas.

Quienes promueven la libertad religiosa generalmente buscan que el Estado sea quien promueva y proteja este derecho para “remover los obstáculos y promover las condiciones para la libertad religiosa (tanto de los ciudadanos individualmente considerados, como de las comunidades o confesiones) puedan desarrollarse con ciertas garantías” (Patiño Reyes, A. 2011). En este sentido, la libertad religiosa puede entenderse de muchas maneras y no siempre va acompañada de la igualdad o la no discriminación por motivos religiosos. Sin límites ni controles puede, incluso, generar diversas formas de discriminación (Blancarte, R. 2008). Por ejemplo, la libertad de enseñanza religiosa es susceptible de llevar a que algunas escuelas omitan contenidos como la educación sexual y el evolucionismo dentro de sus programas curriculares. Por esta razón, es importante considerar que en muchas ocasiones los grupos más conservadores han utilizado la noción de libertad religiosa como instrumento para atacar el Estado laico y al mismo tiempo impulsar la enseñanza religiosa al interior de las aulas.

El principal argumento en contra de la escuela laica es que se encuentra limitada su libertad religiosa. Desde su perspectiva, la educación laica tiende a ser excluyente pues, sólo los padres de familia que cuentan con suficientes recursos económicos pueden mandar a sus hijos a escuelas particulares y, por lo tanto, ellos sí pueden ejercer el derecho de elegir “la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”, mientras que los que carecen de recursos no pueden ejercer este derecho y tienen que someter a sus hijos a la educación laica (Soberanes Fernández, J. 2015).

Pero, además, en cada uno de los tratados internacionales que se han esbozado tienen clara la importancia de la educación, primero como un medio para promover el respeto a los derechos civiles y posteriormente se integró la enseñanza religiosa como un derecho de los niños, padres de familia y tutores. Ahora bien, es importante señalar que en ninguno de estos tratados internacionales se establece que este tipo de educación se deba impartir en la escuela pública o que deba ser costeadada por el Estado.

La introducción de enseñanza religiosa como un derecho también implica el reconocimiento a los grupos religiosos minoritarios. Sin embargo, es destacado el hecho que no todos los grupos religiosos tienen el mismo trato e influencia que tiene la iglesia católica. De esta cuestión se pueden distinguir al menos dos aspectos fundamentales. El primero es el derecho que tienen los padres de elegir el centro educativo de acuerdo con sus convicciones religiosas; ya sea en escuelas particulares o bien, tratando de impulsar medidas para que este tipo de enseñanza se imparta en las escuelas públicas. El segundo tiene que ver con el tipo de instrucción religiosa que ha de impartirse en las escuelas y particularmente con el tratamiento que el Estado debe dar respecto de la enseñanza religiosa en dichos centros educativos (Saldaña, J., & Orrego Sánchez, C. 2001).

El ejercicio de este derecho está sujeto a lo escrito por la ley con dos propósitos fundamentales, primero para regular los derechos y segundo, para establecer límites a estas libertades, con relación a la seguridad, el orden, la salud, la moral y los derechos y libertades de los demás. Bajo esta premisa ¿es posible considerar que la educación laica era impositiva y negaba todo derecho a la enseñanza religiosa? O, por el contrario, ¿el contenido de estos tratados internacionales ha sido utilizado como un argumento para impulsar reformas educativas para deslaicizar la educación? Estos cuestionamientos siguen planteando debates respecto a las formas de inclusión y exclusión por motivos religiosos en las escuelas públicas. Otra vertiente en boga de los últimos años es la que defiende los derechos de los niños como sujetos de derecho autónomo. Considera que el papel de la escuela es estimular el desarrollo armónico de los ciudadanos y no la formación de creyentes. Por tanto, ni el Estado ni los padres de familia se pueden adjudicar el derecho de inculcar determinada religión o creencia. En todo caso lo que se debe hacer es estimular el desarrollo físico, intelectual, moral, estético, social, cultural, de tal suerte que llegue a formarse sus propias convicciones, sin ser coaccionado u obligado por sus mayores, sean estos padres, maestros o sacerdotes.

Cuadro 1. Regímenes convergentes de libertad religiosa

| País | Argentina (1994) | Brasil (1988) | México (1917) |
|----------------|---|---|---|
| Sección | Capítulo primero Declaraciones, derechos y garantías | Capítulo I De los derechos y deberes individuales y colectivos | Capítulo I De los derechos y sus garantías |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| Régimen de libertades | Art. 14. Todos los habitantes de la nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, de permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto ; de enseñar y aprender | Art. 5. Todos son iguales ante la Ley, sin distinción de cualquier naturaleza, garantizando a los brasileños y extranjeros residentes en el país la inviolabilidad del derecho a la vida, la libertad, la igualdad y la propiedad, en los siguientes términos: VI. Es inviolable la libertad de conciencia y de creencia , siendo asegurado el libre ejercicio de los cultos y garantizada, en forma de la ley, la protección de los locales de culto y sus liturgias. | Art. 24. Todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade y para practicar las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo, siempre que no constituyan un delito o falta penado por la ley. El Congreso no puede dictar leyes que establezcan o prohíban religión alguna. Los actos religiosos de culto público se celebrarán ordinariamente en los templos. Los que extraordinariamente se celebren fuera de éstos se sujetarán a la ley reglamentaria |
|-----------------------|--|--|--|

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de las constituciones políticas de Argentina, Brasil y México.

El objetivo de fondo es el ejercicio pleno de las libertades instauradas en cada una de las Constituciones políticas. La libertad para profesar cualquier culto, o creer en lo que a uno le agrade es considerada como un derecho individual. Pero con límites impuestos con relación a lo que establece cada legislación nacional. En el caso de Argentina este es un derecho para todos los habitantes de la nación. En el caso de Brasil el énfasis se encuentra en la igualdad sin distinciones y al mismo tiempo se busca proteger este derecho. En México se encuentra la restricción que este tipo de creencias no constituyan un delito y además establece restricciones en cuanto al ejercicio de sus actividades en el espacio público. En el siguiente cuadro se puede comparar cual es el régimen de libertades establecido en las constituciones políticas de Argentina, Brasil y México.

En cada uno de los países se garantiza el libre ejercicio de cualquier culto, lo que cambia son las formas de regulación en cada caso. En general los límites establecidos están en función del derecho ejercido por otros ciudadanos y del respeto irrestricto a la ley. En los tres países se busca eliminar todas las formas de exclusión y discriminación, pero es en el tema de la educación donde vuelven a surgir los debates sobre el respeto y la inclusión de las diversidades.

Análisis comparativo de las reformas en materia religiosa

El 5 de octubre de 1988 Brasil, promulgó una nueva Constitución Política de carácter federal. En la Asamblea Nacional Constituyente se discutieron temas relevantes para la so-

ciudad brasileña. Las demandas sociales a favor de una mayor seguridad social y de la participación de la Iglesia no fueron una excepción y a pesar de que se logró instituir un amplio margen de libertades individuales que garantizan la libertad de conciencia y de religión, no estableció de manera formal el carácter laico del Estado ni de la educación. No obstante, en el marco legal, hay una separación formal de las relaciones Estado-Iglesia, que establece una serie de restricciones para evitar favorecer a un determinado grupo religioso y esto forma parte importante de la organización político-administrativa del Estado. Así el título II que centra su atención en los derechos y garantías fundamentales, establece en su artículo 5 que todos son iguales ante la ley, sin distinción de cualquier naturaleza, garantizándose a los brasileños y a los extranjeros residentes en el País la inviolabilidad del derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la seguridad y a la prioridad. La fracción VI del mismo artículo precisa que es inviolable la libertad de conciencia y de creencia, estando asegurado el libre ejercicio de los cultos religiosos y garantizada, en la forma de la ley, la protección de los locales de culto y sus liturgias.

En este apartado se pueden identificar elementos trascendentales como el respeto y la garantía a los derechos individuales estableciendo la inviolabilidad de las convicciones religiosas, de creencias y el libre ejercicio de los cultos religiosos. Ahora la regulación de la administración estatal, también estableció límites claros respecto a la influencia de grupos religiosos. En el capítulo I en el que se establece la forma de organización política y administrativa del Estado, el artículo 19 fracción I prohibió a la Unión, los Estados, al Distrito Federal y a los municipios, establecer cultos religiosos o iglesias subvencionarlos, obstaculizar su funcionamiento o mantener con ellos o sus representantes relaciones de dependencia o alianza, salvo la colaboración de interés público, en la forma de la ley. Así en su texto constitucional vigente Brasil no reconoce ninguna religión como oficial, garantiza la libertad de conciencia y protege los derechos de los creyentes. El hecho de que en la Constitución federal de 1988 no se exprese de manera explícita el carácter laico del Estado brasileño no implica que no se garantice la libertad de creencias. Así la laicidad queda instituida por diversos elementos establecidos en los artículos citados anteriormente, que garantizan el establecimiento de un régimen democrático, la igualdad ante la Ley, la libertad de creencias y la separación entre el Estado y las iglesias. En estos artículos se garantiza que el Estado no puede tener relaciones privilegiadas con determinadas religiones y al mismo tiempo se debe garantizar el pleno ejercicio de la libertad de creencias de los ciudadanos.

Pero es en la escuela pública donde surgen con mayor fuerza los debates sobre la enseñanza religiosa, sobre los contenidos educativos y sobre los profesores autorizados para dar instrucción religiosa. El argumento en contra del adoctrinamiento se basa en el postulado que la Ley busca promover la formación básica, la diversidad y valores democráticos establecidos en la Ley de Directrices Educativas prohibiendo el proselitismo

religioso en las escuelas. En lo que se refiere a la educación, la Constitución brasileña de 1988, al igual que las constituciones anteriores, mantuvo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. El capítulo III en su artículo 210 establece que se fijarán mínimos para la enseñanza fundamental de manera que se asegure la formación básica común y el respeto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales. De igual forma establece que La enseñanza religiosa, de recepción facultativa, constituirá una disciplina en los horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental. Esto implica que la enseñanza religiosa se imparte en las escuelas públicas pero su impartición no es de carácter obligatorio, también se definió con claridad el nivel en el que se imparte la enseñanza religiosa, en este caso sólo se ocupó de la enseñanza fundamental y también quedó establecido que se debía impartir en los horarios normales de las escuelas públicas, esta medida concedió cierto margen de acción a las escuelas privadas para no impartir materias de contenido religioso.

Con el objetivo de establecer lineamientos claros para regular el sistema educativo, el 20 de diciembre de 1996 se publicó la Ley n° 9.394, *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, en la que se estableció la estructura general del sistema educativo, obligatoriedad de la enseñanza fundamental, los ideales de la educación nacional, los contenidos curriculares para cada nivel educativo y en lo que se refiere a la educación religiosa, fijó en su artículo 33 su reconocimiento como una materia de dentro de la enseñanza fundamental en los siguientes términos:

Art. 33.- La enseñanza religiosa de matrícula facultativa, es parte integrante de la formación básica del ciudadano y constituye disciplina en horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental, asegurando el respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil, prohibiendo cualquier forma de proselitismo.

- 1° El sistema de enseñanza reglamentará los procedimientos para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa y establecerá las normas para la habilitación y admisión de los profesores.
- 2° Los sistemas de enseñanza escucharán a entidades civiles, constituidas por las diferentes denominaciones religiosas, para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa.

Esta ley secundaria sólo se contempló la educación religiosa en la enseñanza fundamental, no se consideró aplicable para los niveles de enseñanza media, normal, técnica o superior como lo llegó a estipular la constitución de 1937. Su ámbito de aplicación se centró en un sólo nivel educativo. Por primera vez se buscó asegurar el respeto a la diversidad religiosa y cultural de Brasil reconociendo que no sólo la religión católica formaba

parte de la realidad social y política del país, aunque en la práctica la religión católica siguió predominando.

En el caso de México desde el artículo 1º de la Constitución se busca garantizar el respeto a los derechos humanos y las garantías individuales se prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional el género, la discapacidad, la condición social, la salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra forma que atente a la dignidad humana y tenga por objeto el menoscabo de los derechos y las libertades. En lo relativo a la educación, el 3º ha tenido diversas reformas a lo largo de su historia. En su texto vigente se le han integrado diversos elementos a favor de una mayor inclusión y un progresivo respeto a los derechos humanos. Estos principios se reafirman en diversos párrafos, fracciones e incisos. Algunos de ellos son los siguientes:

- En el tercer párrafo se afirma que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en el a la vez, en el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.” En este apartado es posible observar al tipo de ciudadano que se quiere formar.
- La fracción II inciso “c” en el que se establece la orientación de la educación con el objetivo de contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.
- El inciso “e” de la fracción II señala que la educación será equitativa, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.
- El inciso “f” de la fracción II establece que la educación será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes

razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;

- El inciso “g” de la fracción II establece que la educación será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

En este contexto la educación adquiere un papel fundamental para la democracia en México. Las constantes reformas a la Constitución marcan parámetros de los derechos que se buscan garantizar. Desde 1992 la iglesia católica se ha constituido como uno de los actores fundamentales uno de los cambios trascendentales, en este sentido durante la gestión presidencial de Carlos Salinas se generó con la reforma al artículo 3º que derogó la fracción IV en la que se señalaba:

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán de forma alguna en los planteles que se imparta la educación primaria, secundaria y normal destinada a obreros y a campesinos

La derogación de esta fracción del artículo 3º posibilitó de que las instituciones religiosas pudieran intervenir en las en las escuelas privadas. De esta forma las escuelas ligadas de manera directa o indirecta a algún credo religioso también podían considerar la integración de contenidos doctrinales como parte de su currículum oficial. Esto creó una dualidad del sistema educativo mexicano ya que por un lado se mantuvieron los principios de democracia y laicidad en las escuelas públicas y, por otro lado, ahora las escuelas privadas podrían impartir una enseñanza religiosa abiertamente confesional, esto representó una reducción del campo de acción correspondiente a la educación laica.

En el caso de Argentina a finales de los años 80’s con el llamado “advenimiento de la democracia”, trece de las veinticuatro jurisdicciones educativas comenzaron a introducir reformas en sus planes y programas educativos y a elaborar nuevos diseños curriculares. (Braslavsky, C., Filmus, D., & Tiramonti, G. 1995). La década de los años 90’s fue un periodo marcado por diversas transformaciones en las instituciones políticas del Estado argentino, con la promulgación de la nueva Constitución Política en 1994 se mantuvieron rasgos de la anterior Carta Magna, como la invocación a Dios en su preámbulo pues consideraba que era “fuente de toda razón y justicia”. A su vez, el artículo 2º estableció como una de las funciones del Gobierno federal sostener el culto católico apostólico romano. No obstante, algunos de los avances más notables en lo que se refiere a las libertades, fue que en los artículos 14º y el 20º se estableció la libertad para la libertad de

culto, asimismo se derogó la disposición del artículo 77 de la Constitución de 1949 que exigía pertenecer a la comunión católica, apostólica y romana, como un requisito para ser presidente o vicepresidente de la nación, esto representó un avance importante en términos institucionales en los que ahora se reconoce la diversidad de creencias religiosas y esto ya no es un impedimento para ocupar un cargo público tan importante como la presidencia de la nación. Sin embargo, esto no implicó una separación real entre el poder político y el poder religioso ya que persistieron formas institucionales que seguían favoreciendo a la Iglesia católica por encima de las demás confesiones religiosas.

En lo que se refiere a la educación nacional, el artículo 5° de esta misma Constitución estableció la obligación de los estados provinciales de “dictar para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución nacional y que se asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria bajo estas condiciones el gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.” (Argentina. 2010). En la práctica este régimen federal se ha caracterizado por problemas de carácter administrativo entre los gobiernos provinciales y el gobierno federal. En este contexto, el dilema entre la educación laica y la educación religiosa se volvió a presentar en la sociedad argentina, pues fue una época marcada por contrastes en sus estructuras políticas.

En virtud del debate sobre el federalismo educativo, surgen cuestiones relacionadas con problemas estrechamente ligados con la educación laica. Desde esta premisa, la regulación de las instituciones educativas depende de la normativa y los criterios de las autoridades provinciales. Como legado de la autonomía y el federalismo cada una de las provincias puede dictar sus bases de organización nacional y esto incluye la integración o exclusión de la enseñanza religiosa. Algunas de las provincias que han discutido sobre este tema son Catamarca, Santiago de Estéreo, Jujuy y Salta.

En 1988 los legisladores que reformaron la Constitución provincial de Catamarca introdujeron en el nuevo texto el artículo 270, que dispuso la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todas las escuelas (La Nación, 30-05 2001). Medida que de cierta forma era excluyente para quienes no se identifican con una confesión en particular. La revocación del gobierno catamarqueño de la resolución ministerial 1566/1999, que incluía en la Educación General Básica (EGB) la materia de “Religión y educación religiosa”, fue una decisión tomada producto de una denuncia por “discriminación” que efectuará la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas.

La revocación del gobierno catamarqueño y la reacción polémica desatada por la cruzada de la iglesia católica (Que salió hacer frente a la decisión de un documento firmado por la Conferencia Episcopal Argentina) generó un rechazo generalizado tanto de ambiente educativo todos coincidían en tildar la discusión como de trasnochada y

anacrónica cuanto de aquellos provenientes de los diferentes cultos religiosos. Pero en última instancia el debate sacó a la luz a partir de lo que fue considerado como desfasado de tiempo el significado de la autonomía en el seno del federalismo, donde las jurisdicciones provinciales regulan sus propias instituciones, hasta chocando en algunas ocasiones con el sistema nacional vigente, tema que ubica la responsabilidad, en última instancia, de los propios gobiernos provinciales (Feijoó M. Carmen. 2002).

La Ley Federal de Educación N° 24.195 promulgada en 1993 reestructuró todo el sistema educativo argentino, desde el nivel inicial hasta la educación superior y los regímenes especiales; estableció derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa (educandos, padres de familia y docentes; delineó normas sobre la educación privada, gratuidad, calidad y evaluación. El artículo 8° de esta ley sentenció que el sistema educativo aseguraría a los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. Esta ley federal sólo reconoció que la representación de la iglesia católica dentro de la sociedad argentina, dejándola en una clara posición de privilegio, pero también la importancia que tienen los diversos tipos de confesiones religiosas; al mismo tiempo se reconoció su injerencia y responsabilidad en las acciones educativas y las ubicó al mismo nivel que el Estado, la familia y las organizaciones sociales. Bajo esta misma línea el artículo 4 subrayó que las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales.

A largo de la redacción de toda Ley Federal de Educación se hacen constantes referencias a la participación de la Iglesia católica como un agente privilegiado y políticamente activo en el marco del Sistema Educativo Nacional. Así, en el artículo 6° se considera que el sistema educativo debe posibilitar la formación integral y permanente de los ciudadanos, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

Al igual que en México, la participación de agentes privados en la educación también sería establecida con una regulación dentro de la Ley Federal de Educación, a la que se le agregaría la posibilidad de intervenir a la Iglesia católica y a otras confesiones religiosas, siempre que estuvieran en el Registro Nacional de Cultos.

Título V. De la Enseñanza de Gestión Privada

Artículo 36 - Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos al reconocimiento previo y a la supervisión de las autoridades educativas oficiales. Tendrán derecho a prestar estos servicios los siguientes agentes: La Iglesia Católica y demás

Confesiones Religiosas inscritas en el Registro Nacional de Cultos; las Sociedades [...] con sujeción a las normas reglamentarias, los siguientes derechos y obligaciones:

- a) Derechos: Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos; participar del planeamiento educativo.
- b) Obligaciones: Responder a los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad, con posibilidades de abrirse solidariamente a cualquier otro tipo de servicio (recreativo, cultural, asistencial); brindar toda la información necesaria para el control pedagógico contable y laboral por parte del Estado.

Este artículo en particular le concede amplias facultades a la Iglesia católica en la gestión de la educación privada, se les permite crear escuelas en sus diferentes denominaciones, administrarse y formular planes y programas de estudio acorde a sus percepciones doctrinales, pero atendiendo en primer lugar a los lineamientos de la política educativa nacional. La ley contempla, además, el derecho de quienes reciben el servicio educativo, pues promueve la libertad de conciencia, de las convicciones religiosas, morales y políticas.

Así en el artículo 43 de la Ley Federal de Educación se busca garantizar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, el derecho a recibir educación en cantidad y calidad tales que posibiliten el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y su sentido de responsabilidad y solidaridad social y, en segundo lugar, el derecho a ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática.

En cuanto a la participación de los padres de familia, la Ley Federal de Educación en su artículo 44 retomó los planteamientos de organismos internacionales para proteger el derecho de los padres o tutores a elegir el tipo de educación para sus hijos, de acuerdo con sus convicciones éticas y/o morales, esta disposición favorecía ampliamente a los sectores religiosos. Además, se les reconoció como un agente natural y primario de la educación, así como participar en las actividades de los establecimientos educativos en formas individual o a través de los órganos colegiados representativos de la Comunidad Educativa.

La nueva Constitución de 1994 retomó elementos de textos anteriores como la invocación a Dios como “fuente de toda razón y justicia” lo que no permite distinguir completamente si tiene un fundamento claro sobre la religión o es enteramente liberal por los preceptos de libertad y justicia que busca garantizar. Lo cierto es que este tipo de cláusulas

pueden entenderse de forma distinta según interprete. No obstante, las referencias a la divinidad y el sostenimiento del culto católico, apostólico, romano, son un ejemplo de los postulados conservadores que permanecieron dentro del marco del neoliberalismo.

En este nuevo texto constitucional se le concedieron amplias facultades al Congreso. Entre las atribuciones que se le conceden, se contempla legislar sobre la educación nacional, bajo un esquema pluricultural, esta Constitución tampoco menciona de manera explícita que la educación debe ser laica, pero tampoco establece ningún tipo de confesión oficial, o que la educación nacional deba ser religiosa como lo habían establecido otras leyes y decretos pasados. Así entre las atribuciones que se le otorgaron al Congreso de la Nación Argentina, se le facultó para reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

En la redacción de este artículo constitucional se especifica de manera general cuáles deben ser las premisas fundamentales de la educación nacional respecto a la participación de los agentes educativos, planes y programas, objetivos pedagógicos o espacio de aplicación de la laicidad educativa. Sin embargo, cada provincia puede legislar en la materia siguiendo estos planteamientos, aunque en la práctica, muchas legislaciones no siguen formalmente estos lineamientos.

En su conformación política, ni el Estado argentino ni el Estado brasileño son formalmente laicos, pero tampoco son abiertamente confesionales. En el caso de México desde 2012 se constituye formalmente como una república laica. Lo cierto es que en los tres casos, históricamente, se le ha dado un trato preferencial a la Iglesia católica y también existen distancias intermedias entre estos dos puntos y esto ha generado tensiones, pugnas y debates en la forma de entender la educación nacional.

Consideraciones finales

La discusión respecto a las formas de inclusión y exclusión por motivos religiosos en América Latina ha adquirido un renovado interés por parte de diversos actores de la política educativa. La definición del contenido, de los materiales, de los profesores, de los planes y programas de estudio, así como del perfil de ciudadano que se quiere formar, se ha enmarcado en las fronteras de la distinción entre lo público y lo privado, entre lo individual y lo colectivo. Esto resulta relevante ya que uno de los problemas fundamentales es el costo y la participación de la ciudadanía en dicha labor.

La problemática de la exclusión por motivos religiosos en Argentina, Brasil y México ha generado una amplia discusión sobre el pluralismo religioso, que se ha hecho más evidente en los últimos años. Las discusiones sobre la enseñanza religiosa en escuelas

públicas, ha estado lejos de representar un consenso democrático, pues persisten pugnas por la definición y orientación de la educación misma; si es que esta debe ser confesional, interconfesional o apegarse solamente a la historia de las religiones.

Otro de los problemas que se han discutido de forma amplia pero que siguen causando polémicas, es la distinción entre lo público y lo privado. Esta discusión no es tanto de quienes consideran que sea el Estado quien debe ser el único autorizado para expedir certificados y títulos como tampoco se trata de una lucha abierta en contra de cualquier tipo de educación privada. Tiene que ver con la forma en que se interpretan los valores republicanos y las fuerzas políticas que se debaten esencialmente dos cuestionamientos.

Primero y quizá el más importante, la distribución de los recursos públicos, pues hay quienes consideran que esos recursos se deben destinar exclusivamente para la educación pública sin orientaciones religiosas y por lo tanto la educación religiosa debe permanecer en el ámbito de lo privado y se debe sostener con recursos privados. Pero también hay posturas intermedias que pugnan por subsidios gubernamentales para la educación privada. En todo caso, es necesario señalar que quien dese optar por la enseñanza de la religión está en todo su derecho, como también lo es dejar de creer no simplemente no creer en ninguna forma de divinidad trascendente. No obstante, la enseñanza de la religión no debe implicar un cargo al erario público, pues sería arbitrario ocupar el financiamiento para estos fines.

El segundo cuestionamiento es el problema de la educación laica en la escuela pública. Para algunos, la educación pública debe ser necesariamente laica, conforme a la historia de su tradición republicana, reservándose la enseñanza religiosa para las escuelas privadas confesionales. En contraste, otros posicionamientos consideran que la enseñanza religiosa debe ser obligatoria en las escuelas públicas y dentro de su matrícula facultativa, es decir, optativa para quienes no deseen este tipo de instrucción. En ambos casos las discrepancias surgen a partir de la definición de lo que debe quedar dentro o fuera de la escuela.

El problema actual con la enseñanza religiosa en las escuelas públicas radica en tratar de conciliar tres posturas respecto a la misma. La primera es la que representa la Iglesia católica que, desde su punto de vista la educación pública debe atender a las creencias religiosas de los padres de familia, por lo tanto, puede adquirir un carácter abiertamente confesional. La segunda es la representada por los grupos evangélicos, protestantes que defienden su oferta de forma confesional y, la tercera es la representada por algunos otros grupos minoritarios que, además, defienden la idea que la educación debe tener una orientación histórico social.

Otro de los problemas a los que se enfrenta la educación religiosa es la formación de profesores encargados de impartir esta materia, pues diversos grupos religiosos, sobre

todo evangélicos han formado organizaciones de profesores para hacerle frente a la educación religiosa católica. Por otra parte, los contenidos educativos a impartirse también han sido objeto de un debate prolongado pues la elaboración de estos y su contenido han generado tensiones entre distintas adscripciones religiosas. En suma, algunos de los puntos problemáticos que siguen generando debates en las sociedades latinoamericanas son los siguientes:

- En la actualidad la educación religiosa ha generado tensiones por definir qué tipo de religión es la que se debe impartir en la escuela pública y de los valores que han de ser incluidos o excluidos como parte de los contenidos educativos.
- Las Constituciones nacionales de Argentina y Brasil no explicitan que tipo de religión es la que se debe impartir en las aulas. Esto ha generado una tensión permanente por su definición.
- En Brasil la Ley de Directrices Educativas tampoco hace referencias directas a las formas, los contenidos y la orientación que debe tener la enseñanza religiosa. En el caso de Argentina la Ley general de educación tampoco delinea las bases y la orientación de este tipo de enseñanza.
- El federalismo en Argentina y Brasil ha permitido que cada estado defina el tipo de educación religiosa y su orientación, adquiriendo así un contenido propio en cada provincia.
- Las tensiones se generan por parte de grupos que pugnan por una abierta educación confesional católica, protestante o africana.
- Otras tensiones que se han generado, es por la definición de la educación y la orientación que debe seguir, ya sea de corte confesional, interconfesional o aconfesional, sobre la historia de las religiones.

Bibliografía

Argentina. (2010). *Constitución de la Nación Argentina*. In Corte Suprema de Justicia de la Nación/Biblioteca del Congreso de la Nación/Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

Blancarte, R. (2008). Libertad religiosa, estado laico y no discriminación (Cuadernos de la igualdad 9). México, D.F: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

- Brasil, Cámara de Diputados (1988), *Constitución la República Federativa de Brasil*, Centro de Documentación e Información/Coordinación de Estudios Legislativos.
- Braslavsky, C., Filmus, D., & Tiramonti, G. (1995). Las transformaciones de la educación en diez años de democracia.
- Dávila P. y María Anaya L. (2012). *El derecho a la educación en el marco de los derechos del niño en América latina. Una perspectiva comparada*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(53), 437-457.
- Evans, C. (1998). *Religious education in public schools: an international human rights perspective*, Human Rights Law Review. 8, 3.
- Feijó M. C. (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años 90's*, UNESCO, Buenos Aires, 2002.
- Fleuri, R. (2013). Diversidade religiosa e direitos humanos: Conhecer, respeitar e conviver.
- González Villarreal, R., & Arredondo, A. (2017). *1861: la emergencia de la educación laica en México*. Historia Caribe, 12 (30), 25-49.
- Juan, P II. (1981). *Exhortación Apostólica Familiaris Consortio de Su Santidad Juan Pablo II al Episcopado, al Clero y a los Fieles de Toda la Iglesia Sobre la Misión de la Familia Cristiana en la Actualidad*.
- México Congreso Cámara de Diputados. (2017). *Iniciativas presentadas en el primer periodo ordinario del primer año de la LV legislatura*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas.
- México. (2016). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos: 1917.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*, Asamblea General, resolución 1386 (XIV).
- Organización de los Estados Americanos. (1969). Convención Americana de los Derechos Humanos.
- Patiño Reyes, A. (2011). *Libertad religiosa y principio de cooperación en Hispanoamérica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saldaña, J., & Orrego Sánchez, C. (2001). *Poder estatal y libertad religiosa: Fundamentos de su relación* (Instituto de Investigaciones Jurídicas Serie Estudios jurídicos núm. 21). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Soberanes Fernández, J. (2015). Derechos de los creyentes, Tercera edición ed., Colección Biblioteca constitucional. Serie Nuestros derechos.

Innovar el concepto de Innovación

Políticas de Inclusión e Innovación educativa desde una perspectiva internacional

Hugo Rangel Torrijo¹

Introducción

El presente texto analiza en un primer tiempo las grandes líneas históricas de las políticas de inclusión educativa en Estados Unidos, Francia, Canadá y México. Posteriormente se expone el origen económico del concepto de innovación y se examinan las políticas de innovación en esos países. Asimismo, se examina el estudio de la OCDE sobre la medición de la innovación en el mundo. El análisis muestra la necesidad de transformar el concepto de innovación, confinado internacionalmente a un papel económico y sobretodo tecnológico. Se propone construir un concepto alternativo basado en el necesidades y reflexiones de la pedagogía y de la problemática educativa de las comunidades.

El objetivo de nuestro estudio es doble: por una parte, examinar las políticas de innovación en varios países e interpretar los conceptos subyacentes. Por otra parte, mostrar la necesidad de vincular las políticas de innovación con las de inclusión en los países emergentes como es el caso de México.

La metodología consta de tres etapas para conseguir dichos objetivos: a) en la sección 1 se presentan los antecedentes históricos de las políticas de inclusión educativa en los países estudiados (Canadá, Estados Unidos, Francia y México). b) en la sección 3 se presenta un estudio comparativo de las políticas de innovación educativa en cada uno de dichos países. c) Para confirmar nuestro argumento, se toma en cuenta, a manera de ejem-

¹ Ph. D. en Ciencias de la Educación en Universidad de Montreal y Master en McGill University, profesor investigador en la Universidad de Guadalajara CUCI y profesor asociado en el UQAM. CE: hugo.rangel@mail.mcgill.ca

plo, el caso de México, un estudio de caso de Ocotlán, Jalisco. Por lo que corresponde al concepto de innovación, se analizan sus orígenes y su connotación dominante (sección 2). Finalmente, se presenta una propuesta conceptual alternativa con base a lo observado en el estudio de caso (sección 5).

El problema abordado consiste en estudiar las políticas de inclusión educativa se han desarrollado en el siglo XX en el marco de la democratización de los países occidentales. Sin embargo, la innovación en boga a nivel internacional se ha dissociado de la inclusión. Asimismo, planteamos un análisis crítico de las concepciones y políticas conocidas como de innovación. Es así como analizamos la innovación como un concepto contradictorio y con connotaciones diversas. Por ejemplo, la crítica que Anderson (1984) hace al discurso postmoderno como “self congratulatory chronology” es aplicable al de innovación en el ámbito contemporáneo. Examinamos las connotaciones que en el ámbito internacional la innovación, desde su aspecto economicista o tecnologicista que podemos caracterizar como fetichista (Dussel, 2007).

En sentido económico del concepto de innovación que conocemos proviene de Schumpeter (1996) y fue popularizado paradójicamente por los neoliberales; por otro lado, el de Perrenoud (1999) vinculado más bien a la renovación de la problemática de la evaluación de los conocimientos. En este sentido exponemos los cuestionamientos expuestos por Meirieu (2002, 2015) sobre cómo y porqué se debe innovar la escuela. Con base a estos conceptos, presentamos las políticas, programas o propuestas de innovación educativa y su convergencia con la inclusión en Canadá, Francia, Estados Unidos y México. Este análisis comparativo no pretende ser exhaustivo ni definitivo. Pretende contextualizar los conceptos y tendencias y situar su pertinencia teórica y operativa por una parte para mejorar las prácticas educativas y por otra parte extender, de manera simultánea la inclusión educativa de las minorías y los grupos marginados. De esta manera se trata de romper y superar la dicotomía y la polarización en torno al concepto de innovación con el fin de identificar pistas para mejorar prácticas e instituciones educativas.

Políticas de Inclusión en Francia, Estados Unidos, Canadá y México

En una primera instancia, procederemos a realizar una somera exposición de las políticas de equidad e inclusión. Se trata de un largo proceso que se llevó a cabo en los países occidentales sobre todo en el s. XX. Francia fue el primer país que desarrolló un sistema público educativo en Occidente (Green, 1997). Quizá la primera lección de la relación entre tecnología y educación sea esa, que Francia, a pesar de ser un país menos industrializado fue quien desarrolló el primer sistema escolar a principios del siglo XIX, incluso antes que el Reino Unido, quien era el país más industrializado del mundo con la

llamada revolución industrial. Esta evolución probó que no hay un vínculo mecánico entre industrialización y sistemas educativos. El sistema educativo francés se basó en las propuestas teóricas de los intelectuales de la ilustración, principalmente Condorcet. Cabe precisar que, la ejecución de los programas tardó hasta fines del siglo XIX con el ministro J. Ferry. Sin embargo, como Meirieu lo señala, en realidad fue el ministro de educación Jean Zay en los años 1930 quien impulsó una educación democrática, como la educación obligatoria hasta los 15 años. Así lo muestran Heurdier & Prost, quienes presentan las leyes y los programas de Zay que contribuyeron a la democratización de la enseñanza en Francia (2014, p. 106).

Por su parte, en los Estados Unidos la evolución de un sistema educativo equitativo tuvo un desafío fundamental: La lucha contra la segregación racial. En efecto, los avances experimentados en esta materia se perdieron con las políticas segregacionistas. Esta lucha por los derechos civiles incluyó el derecho a la educación. El presidente Kennedy pronunció en 1963 un discurso sobre los derechos civiles, en el que destaca el acceso de los niños y jóvenes afroamericanos a las escuelas públicas como sucedió en Alabama. La Acta de derechos civiles, el Civil Rights Act de 1964, consignó estos derechos. Asimismo, la ley federal Bilingual Education Act (1968) con la cual el gobierno dio asistencia a los programas de innovación del aprendizaje del inglés. Esto significó la inclusión de los inmigrantes de escasos recursos.

En Canadá, existía desde hacía siglos una inequidad educativa que desfavorecía a la población francófona. Esta inequidad era producto de desigualdades económicas ya que, históricamente las comunidades francófonas fueron más pobres. Sin embargo, en la provincia de Quebec también se debe al hecho de la ausencia de instituciones educativas. Sin embargo, en 1960 se crea la Comisión Parent, una consulta que sirvió para emprender una transformación a fondo del sistema educativo francófono. Esto permitió un mayor acceso a la escuela media y superior, antes reservadas a las elitistas colegios clásicos. El acceso exponencial a las guarderías trajo consigo el acceso de las mujeres al mercado de trabajo. Esto significó una transformación social con la participación de la mujer en la economía y en las instituciones educativas (Rangel, 2018).

Por lo que respecta a México, aún cuando el acceso a la escuela básica creció de manera significativa en el periodo postrevolucionario, (sobre todo el periodo llamado de desarrollo estabilizador); el proceso de inclusión fue tardío e inconcluso. Sin embargo existen todavía lo que se llama un rezago educativo. Es decir, un segmento significativo de la población aún se encuentra marginado de la educación básica y la educación media. Es importante señalar que incluso en los documentos oficiales ha existido cierta desresponsabilización del gobierno, por ejemplo, en el informe del INEGI en 2004 se tituló “El rezago educativo en la población Mexicana”. Es decir, se concebía como problema de las personas, no

como una meta social y como una política educativa inacabada. Según el CONEVAL, el rezago ha disminuido de 14% al 5.6% entre 1990 y 2010. Una persona se encuentra en rezago educativo si tiene al menos 15 años de edad y no cuenta con escolaridad o la tiene pero no concluyó la secundaria. Según el INEGI, 30.8 millones de personas están en esta situación de rezago. Es decir, la inclusión en la educación es una tarea inconclusa.

Como lo afirma Abbott et al (2013) en el contexto británico, el proceso de políticas educativas de inclusión implicaron un consenso social. Este consenso social estuvo presente en Francia, Estados Unidos y Canadá, así como en el Reino Unido. Esto significó que todos los grupos sociales coincidieron en la necesidad de aumentar el acceso a la mayor parte de la población a la educación pública y bajo esta premisa, la sociedad y las políticas educativas logran ese objetivo.

Como consecuencia de las políticas inclusivas, las tasas de titulación de y asistencia son mucho mayores en los países desarrollados que en los países emergentes como México. Ver cuadro 1 (OCDE, 2018).

Cuadro 1. Tasas de titulación de y asistencia

| Países | Porcentaje población con secundaria (high school). | Porcentaje de la población que completó un título postsecundario. |
|----------------|--|---|
| Canadá | 94 % | 58 % |
| Estados Unidos | 92 % | 47 % |
| Francia | 87 % | 37 % |
| México | 50 % | 18 % |

Fuente: elaboración propia.

2. Concepto dominante de Innovación

¿Cuál es el origen del concepto innovación? ¿Cómo se integró al vocabulario de la educación? Es importante precisar que la innovación tuvo su origen en la economía. Para Schumpeter, la innovación es fundamental para la economía e incluso para la historia: “llevar a cabo innovaciones es la única función fundamental en la historia” (1939, p. 86). Para este autor, la innovación es la base del cambio económico. Según Schumpeter, la naturaleza cíclica de la economía no se deriva de transformaciones sociales, ni cambios demográficos o las variaciones en la moneda. Su origen en más bien la innovación. Schumpeter define la innovación como «nuevos bienes de consumo, nuevos métodos de

producción y transporte, nuevos mercados y nuevos tipos de organización industrial” (Schumpeter, 1983, p.83).

Desde entonces el concepto de innovación ha permanecido en la teoría económica. El economista Paul Romer recibió el Premio del Banco de Suecia en Ciencias Económicas en memoria de Alfred Nobel “por integrar las innovaciones tecnológicas en el análisis macroeconómico a largo plazo” Para Romer, a mayor tecnología corresponde mayor crecimiento económico (En Jones, 2000). Esta teoría se conoce como la economía de las ideas.

De esta manera podemos observar que el de innovación es un concepto que nace en la economía. No solamente eso, sino que ha sido promovido por los economistas heterodoxos e incluso por tecnocracias en varios países. Es decir, la innovación tiene desde sus inicios una carga economicista. En el contexto de la globalización se pretende que la educación de adapte a la economía y el concepto de innovación suele acompañar esta “adaptación”.

El hecho que la innovación sea un concepto tan socorrido por los políticos lo convierte en un concepto fetichista, ya que se recurre a él por moda o prestigio. El de innovación es un concepto vinculado a la imagen de la modernidad. En este sentido Anderson (1984) hizo una crítica al discurso postmoderno como “self congratulatory chronology”. De manera análoga, existe una autocomplacencia implícita en el término innovación. Esta misma crítica se le puede hacer al concepto de innovación. La sola palabra quiere decir “Yo soy lo nuevo”. De esta manera, quien adopta la innovación dice en cierta forma “mi educación es nueva, y por eso es la mejor”. ¿Pero basta con adoptar el término para lograr eso?

Como lo vemos, el de innovación tiene sobre todo una connotación tecnologicista ya que se vincula a la intervención tecnológica. La asociación de la innovación a la tecnología puede parecer lógica, pero en el ámbito educativo esta asociación no puede ser mecánica. La naturaleza de la educación no puede reducirse a la tecnología. Una consecuencia de esta concepción es una connotación elitista de la innovación. El percibe a los grupos poderosos como aquellos que tienen acceso a la innovación. No se concibe a los pobres o a los indígenas como portadores o beneficiarios de la innovación, sobre todo en la educación.

Estudio comparativo de la Innovación

Para analizar las políticas de innovación, proponemos examinar las políticas educativas recientes en los 4 países. La metodología adoptada es la comparación de documentos oficiales y discursos de los políticos en el poder. Se utiliza la metodología empleada por

Abbott et al (2013) y para identificar e interpretar el discurso institucional presente en documentos oficiales en torno a la innovación. Asimismo, se consideró la metodología de Garratt & Forrester (2012) para elucidar la política educativa de innovación concreta y el discurso oficial. Para esta tarea se analizaron los documentos oficiales de los ministerios de educación de los 4 países, en el caso de Canadá, se examinaron los documentos de los ministerios de las dos provincias más importantes (Ontario y Quebec), ya que en razón del sistema federal descentralizado no hay una política educativa nacional. En el caso de los Estados Unidos, debido al énfasis puesto en las escuelas charter, se tomó en cuenta el estudio de Ravitch (2013). Para confirmar la naturaleza internacional de estas políticas, se consultaron los documentos y estudios de la OCDE sobre la promoción y sobre todo la medición de la innovación.

Hay en el concepto de innovación una gran carga ideológica y simbólica. A partir de estas connotaciones del concepto de innovación, podemos entender su adaptación en cada uno de las políticas en estos países. Se puede comprender las correspondencias y las similitudes. Ciertamente los contextos explican cómo la innovación ha sido interpretada y ha influenciado las políticas locales.

Estados Unidos

En Estados Unidos, Reed (2013) muestra que las políticas de innovación se han centrado en el desempeño (performance) de las escuelas. El gobierno de Estados Unidos vía la Office of Innovation and Improvement (OII) del Departamento de Educación dirige las políticas de innovación. La oficina de innovación tiene como misión “acelerar el ritmo que los EE. UU. identifican, desarrollan y escalan soluciones a los desafíos más importantes o persistentes de la educación”. Esta oficina comprende cuatro programas: Las escuelas charter; el programa parental de opciones y mejoramiento; el programa de calidad de los docentes y la inversión en innovación. Sin embargo, ésta última ha sido descuidada, como lo muestra su sitio Internet fuera de servicio. Entonces la innovación recae en las escuelas charter.

No es extraño que en los hechos la política de innovación recaiga sobre estas escuelas charter. En las últimas décadas políticos de todos los niveles, tanto demócratas como republicanos han promovido estas escuelas cuya administración y dirección es privada, pero con fondos públicos. En efecto, en un principio se pretendía que estas escuelas ofrecían innovación y se especializaban con un perfil, artístico, deportivo o de un grupo social. Con el tiempo, esta opción está lejos de ser una opción alternativa de innovación pedagógica y administrativa que resuelva los problemas de las escuelas públicas. Las escuelas charter se han convertido en un sistema con crecimiento exponencial ya que según la información oficial (National Center for Education Statistics) en 2016 había 3

millones de estudiantes en estas escuelas de educación básica en Estados Unidos, es decir, 6% de la matrícula nacional. ¿Pero a caso se ha experimentado algún tipo de innovación? Según el estudio de Ravitch (2013), las escuelas charter han reproducido muchos de los problemas que pretenden resolver. Pero lo más significativo, las escuelas charter no tienen, (como lo pretenden sus promotores) mayor rendimiento académico que las públicas. Como señala Ravitch, lo que ha sucedido con el crecimiento de las escuelas charter es de facto la privatización de servicios. Esto significa la existencia de corporaciones que se benefician y presionan a políticos quienes en el poder otorgan a cambio contratos en las escuelas charter. Esta autora denuncia en su estudio frecuentes conflictos de interés como el poderoso grupo de legisladores que promueve a las escuelas charter y se beneficia de ellas.

Francia

En Francia existe el Ministerio de la Educación Superior, la Investigación y la Innovación. Lo cual da una idea de la importancia discursiva de la innovación para el gobierno francés. En el seno de dicho ministerio, el Consejo de la Innovación lleva a cabo actividades para promover la tecnología. El consejo “apuesta de manera razonada por tecnologías respaldadas por mercados potencialmente portadores (MESRI, 2019).” El consejo apoya por ejemplo dos proyectos en curso, los diagnósticos médicos a partir de la inteligencia artificial y los sistemas que requieran la inteligencia artificial. Es decir, se trata básicamente y en concreto de un apoyo tecnológico a ciertos proyectos.

El ministerio francés informa que su programa de innovación incluye capacitación para los funcionarios de la Educación Nacional. Promueve “una cultura y difusión de prácticas innovadoras y experimentales basadas en protocolos sólidos e informados por la investigación, diseñados como medios para ayudar a los estudiantes y al sistema educativo a avanzar” (MESRI, 2019). Durante los días “Nacionales de Innovación” se pretende promover, según el ministerio, la autonomía y el trabajo individual de los estudiantes, desarrollando su pensamiento crítico y la ciudadanía activa, la difusión de la cultura científica y técnica y la transición de la escuela secundaria a la educación superior.

A pesar de lo enunciado anteriormente sobre la innovación en los planes oficiales, la estrategia en las escuelas y en los medios fue otra. En efecto, el ministro de la educación de la administración Macron, JM Blanquer anunció las siguientes medidas: a) semana de 4 días, es decir los miércoles descansan los niños con el fin de ahorrar el presupuesto de los municipios. Esta medida ha sido denunciada por los especialistas debido a que afecta el ritmo escolar de los niños. b) Establecer uniforme en las escuelas; esta es una medida cosmética. c) Reinstalar el dictado como método de enseñanza. Aunque no se habla de su metodología ni su pertinencia pedagógica. d) Organización de coros. Esta actividad es positiva, como toda actividad artística, como lo señalaba Eisner. Meirieu critica el hecho

que estas medidas sean en general una vuelta populista a la escuela tradicional. (Meirieu, 2017). ¿Dónde está la innovación de la que hablan los planes oficiales? Da la impresión que se quedaron en los documentos de la tecnocracia y que no llegaron a los salones de clase.

México

En seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, el apartado VI.3. México con Educación de Calidad, y la Estrategia 3.1.4. el gobierno de México Promueve “la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, asimismo “intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del Sistema Educativo”.

La administración de Peña Nieto destinó casi 5200 millones de pesos para el programa de inclusión y alfabetización digital de 2013 a 2015. Se compraron 1.9 millones de tablets y laptops. En 2016 el programa fue cancelado y la Auditoría Superior de la Federación encontró numerosas irregularidades como la adjudicación directa de contratos. Asimismo, no se contaba con información básica de los niños beneficiarios y la forma de entrega. Además, no había elementos para evaluar y analizar el funcionamiento, operación y pertinencia de los contenidos digitales y de los programas de los equipos entregados. “El Programa no otorgó información sobre la cuantificación de las poblaciones Potencial y Objetivo”. “Los indicadores proporcionados por el Programa son insuficientes para conocer su desempeño” (ASF, 2015). Como señala la Sra. García, coordinadora del área de Educación del Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP), “estos programas están mal enfocados y, por lo tanto, terminan en «un fracaso... el nivel de desperdicio de recursos que se ha tenido, porque al final sigue siendo la misma intervención educativa siempre dar estas tablets, laptops, computadoras, que al final son intervenciones que no tienen continuidad (En Ortega, 2016).” En efecto, no hubo continuidad ni una evaluación oficial de su impacto supuestamente innovador sobre la educación.

Por último, el discurso oficial vinculó la innovación con la reforma educativa (Nuño, 2017). Es decir, solamente se utilizó como un concepto para apuntalar una reforma pertinente quizá, en el ámbito laboral pero poca incidencia en el ámbito pedagógico.

Canadá

En razón de su sistema federal, en Canadá la educación es desde hace siglos, un sector de competencia exclusivamente provincial. Observamos que cada una de esas provincias promueve la innovación. Por lo que corresponde a la provincia de Ontario, el gobierno lanzó, vía el ministerio de Educación, el fondo Innovation and learning Fund en 2017 (con 10 millones dls Can anuales). Aún cuando se anuncia como un fondo de innovación para

el aprendizaje, el documento oficial especifica dos tipos de apoyos: el fondo para la tecnología y el apoyo para el aprendizaje digital. Es decir, proveer a todas las escuelas tecnología (por ejemplo, softwares) para un aprendizaje virtual (Franz, 2017).

Asimismo, cabe destacar la existencia de un marco de aprendizaje por competencias en el que destaca el objetivo de innovación y creatividad. Este objetivo está diseñado para responder a las necesidades de la comunidad. Aunque “la capacidad de mejorar conceptos, ideas y productos contribuye a un nuevo mundo de soluciones para la complejidad económica” según el marco de competencias globales del ministerio de educación (Ontario Ministry of Education, 2017).

Por su parte la provincia de Quebec lanzó un plan de acción para la educación virtual y la educación superior (MEES, 2018). Para dar una idea de la imbricación entre el concepto de la innovación y dicho plan de tecnologías de comunicación, el documento consta de 100 menciones del término innovación. Aún cuando se hace referencia a la evaluación y la pedagogía, en general se apunta hacia la tecnología y a la innovación industrial en el sector educativo.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) desarrolló un estudio para medir la innovación en 2014 y una segunda fase en 2019. Pero acaso ¿es posible medir la innovación? ¿Es pertinente hacerlo? ¿Es adecuado hacer una comparación internacional? ¿Cuáles son los criterios, los alcances y las enseñanzas para los países? El estudio señala que la definición de innovación es considerada como “un cambio significativo en prácticas clave en educación (OCDE, 2019, p. 23).” En este sentido el estudio de la OCDE insiste que la innovación es solamente un cambio que sucede en cierto periodo de tiempo, es decir es cíclico (governed by cycles). Más aún, el estudio de la OCDE hace una sorprendente afirmación, dice que “no asumimos que la innovación sea necesariamente una mejora, pero debe notarse que casi todas las prácticas en esta publicación son buenas prácticas de acuerdo a las investigaciones (p.25).” Esto implica que para la OCDE las innovaciones no mejoran las prácticas educativas, es decir, no responden a un problema educativo. Además, decir que solamente son “buenas prácticas” no aclara la postura teórica ya que no se definen estas prácticas en el estudio mencionado. De esta manera la conceptualización del estudio de la OCDE es contradictoria y poco consistente.

Es importante destacar que la tentativa de medición de la innovación de la OCDE se realiza a partir de los famosos tests de PISA. Los organizadores supuestamente miden la “innovación sistémica”. “Si una práctica ha incrementado de manera significativa en un país, por ejemplo, el uso de computadoras en las lecciones de matemáticas, ha habido una

innovación (p. 23).” Se sugiere que este método con las computadoras evita que “los estudiantes se duerman”, lo cual es claramente simplista.

Para la OCDE, una razón clave para medir la innovación es evaluar si algunas innovaciones son buenas o malas (el estudio sugiere que algunas pueden ser negativas). Ejemplo: Escribir historias es una buena forma de aprovechar las computadoras, afirma el estudio. Por lo cual midieron qué países utilizan computadoras en ejercicios de escritura, luego calificaron y compararon los países que utilizaron la informática en la escritura. De manera análoga, midieron los que utilizaron la informática en otras áreas como las matemáticas. Sin embargo, no se observaron los criterios ni la estrategia de enseñanza utilizada.

Es importante señalar que la misma OCDE se advierte que los resultados de países como México no mejoran a pesar de haber invertido cantidades considerables en equipo de cómputo y que se utiliza este material en la enseñanza de las matemáticas. “Otro de los resultados que arroja el estudio es que en México se utilizan más las computadoras para la enseñanza de las matemáticas que en el promedio de los países de la OCDE. Sin embargo, los estudiantes que afirmaron utilizar computadoras con frecuencia en su clase de matemáticas alcanzaron resultados menos buenos, en promedio, en las evaluaciones de matemáticas de PISA que los que informaron no utilizar computadoras en las lecciones de matemáticas (OCDE, 2015).” Como se puede ver, los mismos estudios e informes de la OCDE son contradictorios y los criterios que promueve (como el uso de material de cómputo). Tampoco este uso mejora los resultados en sus pruebas PISA.

Resultados y reflexiones desde la Educación Comparada

Un clásico de la educación comparada, B. Holmes hizo una reflexión sobre los estudios comparados en educación. Hasta los años 60, la disciplina aceptaba de manera acrítica el determinismo y la inducción como método científico (1990, p. 123). El mismo Holmes trató parcialmente distanciarse de los determinismos clásicos (derivados de Popper y Hume) aunque se definió como un “determinista no perfecto” que “no puede aceptar que todo lo que pasa en la sociedad sucede por azar (p. 124)”. De esta manera, observamos que el de innovación es un concepto adoptado por diferentes países con grandes similitudes ya que prevalece una visión tecnológica y una visión vinculada a la escuela bajo los cánones del sector privado, sobre todo en los Estados Unidos. Más que determinismo, lo que constatamos es que la tendencia internacional vía la OCDE influye sobre las políticas locales en diferentes formas. Observamos también un determinismo del discurso convencional de la innovación. Este supone que a mayor tecnología, hay mayor innovación. Justamente el siguiente apartado proponemos un análisis del concepto de innovación para superar sus limitaciones.

Según Holmes “Las condiciones sociales no deben de ser vistas como producto un supuesto educativo; sino como condiciones bajo las cuales las declaraciones relativas a diferentes aspectos de la educación deben ser probadas (1990, p. 133)”. Holmes tenía razón en el sentido de considerar las condiciones como algo que tenga que verificarse con estudios científicos. Sin embargo, Holmes al morir en 1993 ya no vivió dos factores esenciales para entender la educación comparada en la actualidad: El desarrollo de la globalización en el siglo XXI, su dinámica y sus discursos. La comprensión y distinción de las políticas educativas se lleva a cabo en el marco de esta era global. Estos factores son esenciales para entender la innovación como parte de un discurso global que pretende adaptar la educación a la economía.

Cuadro 2. Discursos y políticas sobre innovación

| País | Discurso innovacion | Políticas concretas |
|----------------|--|---|
| Estados Unidos | La Office of Innovation and Improvement (OII) del Departamento de Educación. | Promoción de políticos (demócratas y republicanos) de escuelas charter en todo el país. |
| Francia | El Ministerio de educación promueve una cultura y difusión de prácticas innovadoras y experimentales basadas en protocolos para la investigación de los estudiantes. | El gobierno de Macron impone medidas para regresar a la escuela tradicional: Dictado, uniforme, coros y semana de 4 días. |
| México | Secretaría de Educación vincula la política de innovación a la tecnología y la economía. El PND promueve las TICs. | Distribución de laptops. Pero el acceso al Internet es limitado sobre todo en zonas rurales y suburbanas. |
| Canadá | En Ontario el ministerio de Educación, lanzó el fondo Innovation and learning Fund. | Fomento del uso de tecnologías en la educación media y básica. Son políticas descentralizadas. |

Fuente: Elaboración propia.

Observamos que bajo el discurso de la innovación se esconden a menudo el fetichismo de la tecnología (en el sentido expuesto por Dussel, 2006). Esto lleva a los países de América Latina a gastar cuantiosos recursos para adquirir equipo y servicios de informática. Sin embargo esta industria ha sido opaca y los beneficiarios han sido los proveedores. Paradójicamente, como observamos, los países como México con un gran rezago en la inclusión educativa deberían invertir más en este objetivo social sin distraer fondos en equipo informático. Por su parte en los Estados Unidos, la narrativa de innovación aunque

también se presenta como tecnología, reposa más bien sobre el modelo de escuelas charter. Más que un modelo de innovación, se han convertido en un poderoso movimiento político que cuestiona y merma la educación pública, como lo demostró Ravitch. En Francia vimos que el discurso está presente en los documentos oficiales, pero las mismas autoridades quieren regresar a los viejos valores y pedagogía supuestamente para mejorar la escuela. Es decir, es contraria a la innovación. Por su parte en Canadá existe una fuerte presencia del discurso de la innovación educativa sobre todo de carácter tecnológico. Sin embargo, podemos decir que esta presencia tiene cierto sentido en los países de alto desarrollo tecnológico, ya que ese discurso está ligado al desarrollo tecnológico e industrial.

Por otra parte, el comentar brevemente el estudio de la OCDE tiene un doble objetivo. Por una parte es una reflexión sobre lo que puede y no puede hacer la pedagogía comparada. En efecto, el estudio es una muestra de la crítica que hace Cowen a la supuesta capacidad con que contamos para transferir información, estadísticas y compararla sin tomar en cuenta la complejidad de la disciplina: “we’ now have a successful science of transfer – ignores almost all of the complex thinking in the field of ‘academic comparative education’ of the last 100 years..” (Cowen, 2014, p. 282). La crítica de Cowen es pertinente también a la tentativa de medición de la innovación hecha por la OCDE. En este sentido, nosotros procedimos más bien a analizar las políticas concretas más que las estadísticas y los documentos oficiales de los países estudiados.

Por otra parte, el estudio de la OCDE es una muestra fehaciente de los valores y criterios que esta influyente organización promueve en el ámbito internacional justamente sobre la innovación educativa. Observamos que se basa en la utilización de tecnología en las prácticas educativas sin que ello implique una mejora de las mismas. Más aún, el mismo estudio de la OCDE reconoce que mejorar la educación no es el objetivo de la innovación que ellos asumen.

La noción dominante internacional de la innovación reposa sobre la tecnología, sin embargo, Apple (1991), nos recuerda que hay que cuestionar el uso de la tecnología. Se debe analizar a qué intereses sirven la introducción de nuevas tecnologías en la escuela. Como vimos en el caso de México y en el resto de América Latina, existe una situación similar. Los contratos de equipo de cómputo benefician a ciertas corporaciones y no es claro como benefician los alumnos que utilizan dichos servicios ni si esta utilización representa una mejora o una innovación pedagógica.

Innovar la Innovación - Propuesta para vincular Inclusión e Innovación.

¿Existen otras formas de comprender la innovación? ¿Qué criterios adoptar? De acuerdo a algunos documentos de la UNESCO, La innovación constituye un cambio que incide en

algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad (UNESCO, 2016. p. 14). El tomar en cuenta la calidad constituye una gran diferencia con el concepto que observamos en la OCDE.

¿Cómo renovar el concepto de innovación? El pedagogo francés Meirieu (2003) se pregunta ¿porqué debemos de innovar en las escuelas? Propone que hay varios motivos: Primero: en la historia de la pedagogía, la innovación ha sido un vector formidable de rechazo de todas las formas de fatalismo. Segundo: la innovación es un medio de invención de nuevos métodos. Tercero: Adoptar una militancia y trabajo colectivo crítico; Cuarto: la innovación es una oportunidad importante para reflexionar sobre la transferibilidad del aprendizaje. Quinto: la innovación representa los «suburbios del sistema escolar». Es decir, la periferia, «La innovación es inventar modelos y herramientas para resolver los problemas que surgen en una ambición educativa».

Meirieu propone que posteriormente a la innovación, se toma una «acción sensata», misma que está formada por una acción ajustada, es decir que hay una contradicción entre la finalidad y el de la formalización. Por ejemplo, al hacer un periódico o una pieza de teatro con los alumnos, puede ser que el objetivo sea lograrlo a cualquier precio y olvidar así los aprendizajes. Meirieu llama regulada cuando utiliza modelos integradores que permitan tanto avanzar al grupo como a los individuos. La narrativa sirve para dar coherencia y unidad a la enseñanza, ya que a veces contiene contradicciones.

Hay que subrayar que las prácticas educativas son procesos más que una simple o sofisticada tecnología. El proceso de enseñanza – aprendizaje supone situaciones de cambio y la adaptación a ese cambio según Piaget (1969, p. 79). Este proceso es innovador porque solamente tiene sentido en un momento de cambio. La innovación consiste justamente en la adaptación al medio ambiente de los educandos.

La innovación educativa se caracteriza por una reflexión permanente sobre métodos y currículos. En efecto, existe una reflexión sobre la pedagogía y los contenidos de las prácticas educativas. De hecho, corresponde a un debate público y deriva de una decisión social sobre los nuevos contenidos curriculares. En este sentido los currículos deben de construirse a partir de la realidad de las prácticas educativas, con las vivencias de los educandos y más allá de las recetas burocráticas impuestas por las autoridades (Rangel, 2015b).

De esta manera la innovación se trata de problematizar las prácticas educativas. B. Russel insistía que el problematizar en la filosofía nos libera de los prejuicios del sentido común. Desde Platón hasta Espinoza estarían de acuerdo con esta reflexión (Russel, p. XV). Este principio se encontraba en el espíritu de los filósofos y autores de la ilustración. En efecto, para Kant la educación permite interrogar la vida humana en su unidad concreta,

contribuyendo a la producción de una armonía de las facultades del hombre. Así la pedagogía kantiana va a la par de las innovaciones conceptuales del pensamiento crítico (En Vandewalle, 2001, p. 11).

Este pensamiento crítico es posible en las prácticas educativas innovadoras a través del diálogo. La innovación no es, como lo supone la lógica tecnológica y unidireccional. Como lo propone Wells, la educación es una indagación dialógica en el cual el conocimiento es creado a partir del diálogo entre maestros, alumnos y padres de familia (Wells, 2001). Este diálogo es inherentemente inclusivo ya que se trata de una búsqueda colectiva que implica una ayuda mutua en el espíritu de Vygotski.

La innovación implica entonces una renovación de la problemática y de la evaluación de los conocimientos (Perrenoud, 1999). En efecto, la innovación interpela las formas de evaluación tradicionales. Como lo he planteado, la evaluación comprendida como análisis crítico e integral que promueve la innovación del aprendizaje (Rangel, 2015). Una verdadera evaluación propicia la innovación de aquellos elementos que no funcionan o que son obsoletos en un sistema educativo determinado.

La primera parte de este texto expusimos de manera somera las políticas de inclusión en algunos países de occidente. Pues bien, para completar esta evolución inacabada de la inclusión es pertinente que la innovación esté al servicio de la inclusión. Lo contrario significaría sacrificar la inclusión. Como observamos más arriba, una de las connotaciones del término de innovación es su elitismo, ya que la tecnología de punta está al alcance de los privilegiados. Es entonces esencial que se desarrolle una convergencia entre inclusión e innovación.

Para ilustrar la necesidad de esta convergencia, mencionamos un estudio, el caso de las escuelas públicas en la región al sur de Guadalajara (municipio de Ocotlán). En un estudio sobre las tecnologías de la información, encontramos que las limitaciones técnicas representan grandes obstáculos en la educación aún cuando los documentos oficiales hablen de la innovación refiriéndose exclusivamente a la tecnología.

Asimismo, en el estudio de caso que llevamos a cabo en escuelas primarias y secundarias de ese municipio jalisciense observamos que justamente las carencias de infraestructura y tecnológicas requieren una innovación educativa en las aulas². La innovación es necesaria frente a currículos obsoletos y centralizados, a menudo sin vínculo con la realidad de los niños de estas poblaciones. Los docentes deben de adoptar una postura innovadora con un sentido creativo y de compromiso para educar a niños tanto de clase media como a los pobres, que tienen a menudo problemas de aprendizaje y familiares. En un medio con

² Trabajo de campo llevado a cabo de 2013 - 2020 en las escuelas primarias y secundarias de la región en el marco de la unidad de aprendizaje Evaluación en psicología educativa de la Universidad de Guadalajara campus CUCI.

profundos problemas sociales como la violencia y ambientales (como la contaminación del río Santiago); la educación de los niños está expuesta a valores machistas y con una iglesia omnipresente y tradicional (Hernández et al, 2012). Ante esta realidad, es esencial que se adopte una innovación problematizadora y crítica para confrontar estos problemas cotidianos.

Los docentes y los directores de escuela de esta región deben, como parte de la innovación, llevar a cabo una reflexión permanente sobre los contenidos y ofrecer a los alumnos alternativas culturales, ya que en el lugar no existen opciones de entretenimiento y desarrollo cultural. La misma realidad compleja demanda innovación frente a las instituciones como la SEP y los sindicatos para flexibilizar sus prácticas y estructuras con el fin de atender adecuadamente a los niños de esta comunidad. En efecto, los docentes no cuentan con un apoyo institucional ni una formación continua que requieren. La innovación de las prácticas educativas rebasa los debates estériles sobre las sucesivas reformas sin impacto real en las aulas o los intereses sindicales y clientelares.

En suma, como lo observamos en las escuelas de la comunidad jalisciense, la innovación no es un lujo, es una necesidad para que las prácticas educativas sean realmente significativas para los alumnos de una comunidad inequitativa y con problemas y carencias diversas. En este sentido, la innovación debe estar al servicio de la democracia. En efecto, al promover la igualdad de la educación, contribuye a la formación de sociedades más equitativas. Como mencionamos, la noción elitista de la innovación se contrapone a esta concepción.

Conclusiones

Como pudimos observar, el concepto de innovación en la educación surgió con una carga económica. El desarrollo reciente de las políticas educativas, en el marco de la globalización, han atraído de nuevo al concepto de innovación. Esta “moda” del concepto se enmarca en un contexto de la economía global y comparte entonces con otros conceptos que le son complementarios, como el de las competencias y el de la educación para la economía.

Los resultados de la investigación muestran que en los países observados: Canadá, Estados Unidos y Francia e incluso México, persiste una noción dominante de la innovación como predominantemente tecnológica. Ciertamente existen variantes, sin embargo, las áreas con mayor apoyo para la innovación son las tecnologías de la información. En el caso de Canadá se hace alusión a las competencias. En Francia se plantea una promoción de las ciencias. En Estados Unidos se hace la promoción del modelo de las escuelas charter, lo que significa la privatización. Más aún, domina en los países de alto desarrollo industrial la visión adoptada por la OCDE, que ha intentado incluso medir la innovación

en las prácticas educativas. Sin embargo, una vez más persiste el criterio tecnológico aplicado a los tests PISA de esta organización.

La principal conclusión de este estudio comparativo estriba en que la innovación no puede ser interpretada por los países emergentes como una mera tecnología en sus políticas educativas. Como se observó, para los países industrializados resulta lógico adoptar esta concepción tecnológica y económica tal como lo promueve la OCDE. Sin embargo, en los países emergentes existen diferentes limitaciones técnicas como en México. Las poblaciones marginadas no tienen a menudo acceso a una infraestructura tecnológica, principalmente al internet. Esto constituye una limitante importante si se toma en cuenta que los programas de innovación se basan en esta base tecnológica. Justamente adoptar la tecnología como política significa en los hechos marginar aún más a vastos segmentos de la población. Por ello se debe buscar la innovación del proceso educativo para contribuir a la inclusión de las poblaciones marginadas. Al concebir su naturaleza problematizadora, la innovación educativa puede ayudar a enfrentar las contradicciones y las carencias de las poblaciones excluidas. La innovación crítica debe ser descentralizada, ya que genera conocimiento para las localidades.

Por esta razón proponemos que se debe innovar el concepto de innovación, porque internacionalmente éste se reduce a una connotación de la tecnología. Es esencial que el concepto de innovación en la educación cambie radicalmente y se adapte a la complejidad de la educación y que la tecnología por sí misma no representa una innovación de la educación. Más que subsidiario de la tecnología, el concepto de innovación debe responder a las reflexiones de la pedagogía, como el carácter reflexivo y dialógico de la educación. Asimismo, la innovación debe problematizar y responder a un problema educativo. Al responder a las necesidades y problemas, la innovación debe contribuir al objetivo social de inclusión.

Perrenoud (1999) se preguntaba hasta qué punto las experiencias pueden importarse para la innovación o simplemente “venidas de arriba”, es decir por pura prescripción oficial. Esta reflexión es válida porque en este sobrevuelo internacional vimos algunas experiencias que tienen un relativo éxito. Como lo menciona Perrenoud, las reformas centralizadas fracasan a menudo, por lo que es importante que haya una cierta autonomía de las prácticas y a los equipos pedagógicos innovadores. Por ejemplo, los docentes en las comunidades que estudiamos se enfrentan a problemas que las autoridades centrales desconocen. En efecto, los docentes y las autoridades educativas locales tratan de superar los límites de la currícula central en medio de las carencias de la población suburbana y semirural como lo es la región de Ocotlán, Jalisco. Sería fácil adoptar un fatalismo frente a los profundos problemas y la ausencia de soluciones. Pero como lo afirmó Meirieu, la innovación no admite fatalismos.

Si se equipara la innovación con la tecnología, desaparecen los motivos para innovar las prácticas educativas. La tecnología sin proyecto pedagógico no es un vector de innovación. La tecnología puede sin embargo ser una herramienta de dicho proyecto. En lugar de innovar para la economía, los motivos son un desafío colectivo de crítica, de problemáticas, de trabajo colectivo, de búsqueda de métodos y de soluciones. En suma, la innovación constituye un desafío profesional y pedagógico; personal y de la comunidad educativa.

Bibliografía

- Abbott, et al. (2013) *Education Policy*. London, SAGE.
- Anderson, P. (1984) *Modernity and Revolution*, New Left Review.
- Apple, M. W. (1991). “*The New Technology: Is It Part of the Solution or Part of the Problem in Education?*” *Computers in the Schools*, 8 (1/2/3).
- Bracho, T. (2009) *Innovación en la política educativa*. México, FLACSO.
- Cowen, R. (2014) *Ways of knowing, outcomes and ‘comparative education’: be careful what you pray for*, *Comparative Education*, 50:3, 282-301.
- Dussel, E. (2007) *20 tesis políticas*. México, Siglo XXI editores.
- Franz, (2017) *New Innovation and Learning Fund*. Memorandum. Toronto, Ministerio Educacion Ontario.
- Garratt & Forrester (2012) *Education Policy Unravalled*. Londres, Continuum.
- Heurdier & Prost (2014) *Les politiques de l’éducation en France*. Paris, La documentation française.
- Jones, Ch. (2000) *Introducción al crecimiento económico*. México, Pearson Education.
- MEES (2018) *Plan d’action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Quebec, Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES).
- Meirieu, Ph. (2017) *Certaines annonces de Jean-Michel Blanquer relèvent de contradictions internes*. Entrevista en France Inter. 12 dic 2017.
- Meirieu Ph. (2003) *Innover dans l’école : pourquoi ? Comment?*
- MESRI, (2019) *Communiqué de presse, Ministère de l’enseignement supérieure, de la recherche et de l’innovation*. 2019.

- Nuño, (2017) *Depende futuro de México de proyecto sólido de educación con innovación, y del Nuevo Modelo Educativo*. Comunicado 121, SEP.
- OCDE. (2015) *La OCDE presenta el Reporte Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión*.
- OECD. (2019) *Measuring Innovation in Education*. Paris.
- OECD. (2014) *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris
- Ontario Ministry of Education. (2017) *Framework of Global Competencies*. Toronto, Edugains.
- Ortega. (2016) *México malgasta 36,000 mdp en programas de educación digital*. Expansión, octubre 2016.
- Perrenoud, Ph. (1999) *L'innovation toujours recommencée...ou peut-on apprendre de l'expérience des autres ?* Sition del autor en la universidad de Ginebra. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_09.html
- Piaget, J. (1969), *Psychologie et pédagogie Gonthiers Denoël*, coll. Médiations, Paris
- Plan Nacional de Desarrollo (PND) Gobierno de México 2013-2018.
- Rangel H. (2015) *El desafío de la evaluación de las universidades, preservar la misión social de la universidad ante la tecno-burocracia*. U. De Guadalajara.
- Rangel H. (2015b) *Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(1), 1-16.
- Ravitch, D. (2013) *Reign of Error*. NY, Vintage.
- Reed Allison. (2013) *Innovation Schools: What can Washington learn from other states?* Master of Public Administration University of Washington.
- Russel, B. (2012) *The Problems of Philosophy*. NY, Barnes & Noble.
- Schriewer & Holmes. (1990) *Theories and methods in Comparative Education*. Frankfurt, Peter Lang.
- Schumpeter, J. (1939) *Business cycles. A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. New York : McGraw-Hill Book Company,
- Schumpeter, J. (1983) *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona, Ediciones Orbis, Biblioteca de Economía.
- Vandewalle, B. (2001) *Kant, Educación y crítica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Grupo Planeta.

La Educación superior en el Valle de México y el gran Buenos Aires. Una aproximación geoespacial

Gustavo Mejía Pérez¹

Introducción

En el contexto de expansión de la oferta de educación superior (ES) en América Latina, el presente artículo busca describir el panorama de su distribución espacial en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) y el Gran Buenos Aires (GBA), con el fin de identificar tendencias y con base en ellas formular hipótesis del porqué de esta distribución y de los posibles efectos que puede tener en las oportunidades de acceso a este nivel educativo.

Se eligieron los casos de la ZMVM y el GBA puesto que la expansión de la oferta de ES en América Latina se ha dado principalmente en espacios metropolitanos y urbanos (Ferreira et al, 2017; Gil Antón et al, 2009) y porque estas dos regiones guardan tendencias de urbanización similares entre sí, pero diferentes a las que se observan en otras partes como Estados Unidos o Europa. Finalmente, el análisis de estos dos casos puede ofrecer una mirada más cercana al fenómeno de la expansión de la oferta de ES en dos de los sistemas más grandes de educación terciaria de América Latina: México y Argentina.

Se considera importante esta reflexión en tiempos de expansión de la oferta para evaluar las medidas que los gobiernos y los particulares han tomado para satisfacer la demanda de ES, demanda que seguirá aumentando, pues las familias siguen percibiendo a la educación terciaria como una oportunidad de movilidad social, o en su defecto, como una acción preventiva para no descender en la escala social (Marginson, 2018). Vale la pena ver qué se ha hecho, evaluar qué se ha logrado y qué es lo que falta por resolver. Para generar esta

¹ Doctor en Ciencias, en la Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Profesor de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, México. Correo electrónico: cabezahidra@gmail.com

reflexión, el análisis se apoyó en algunos de los supuestos de la geografía de la educación (Taylor, 2009).

Las zonas metropolitanas y su oferta de ES

Las definiciones de zonas o áreas metropolitanas en México y Argentina no difieren mucho. En México, una zona metropolitana se define como el conjunto de dos o más municipios donde se localiza una ciudad de 50 mil o más habitantes, cuya área urbana, funciones y actividades rebasan el límite del municipio que originalmente la contenía, incorporando como parte de sí misma o de su área de influencia directa a municipios vecinos, predominantemente urbanos, con los que mantiene un alto grado de integración socioeconómica. También se incluyen aquellos municipios que por sus características particulares son relevantes para la planeación y política urbanas de las zonas metropolitanas en cuestión. Adicionalmente, se contempla como zonas metropolitanas a los municipios con una ciudad de más de 500 mil habitantes; los que cuentan con ciudades de 200 mil o más personas ubicados en la franja fronteriza norte, sur y en la zona costera; y aquellos donde se asienten capitales estatales, estos últimos cuando no están incluidos en una zona metropolitana. Para el 2015 se identificaban 74 zonas metropolitanas en México (SEDATU²-CONAPO³-INEGI, 2015).

En Argentina, Pedro Pírez (2008) propone definir a las áreas metropolitanas como aglomerados que se componen por áreas urbanas que ocupan de manera total o parcial el territorio de dos o más municipios. La información agregada es la sumatoria de esos municipios ocupados total o parcialmente por la “envolvente de población”. Para el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) es el área definida por la continuidad de edificación. En Argentina, para el 2010 se reconocían 19 aglomerados urbanos o sistema de ciudades, que tenían más de 100,000 habitantes y están administrados por al menos dos jurisdicciones locales (Pugliese, 2015).

Así, las áreas o zonas metropolitanas tienen no sólo un componente territorial y de infraestructura física, también poseen un aspecto funcional, dinámico y de administración pública. Los casos que atañen al presente trabajo corresponden a las dos áreas metropolitanas más grandes de México y Argentina: la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) y el Gran Buenos Aires (GBA).

La ZMVM se ubica en el centro de la República Mexicana, abarca alrededor de 7,866 kilómetros cuadrados y está conformada por las 16 alcaldías de la Ciudad de México, 59 municipios del Estado de México y Tizayuca (municipio del estado de Hidalgo). Según cálculos de la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía

² Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano.

³ Consejo Nacional de Población.

(INEGI), para 2015 la ZVMV contaba con una población de 20, 892,724 habitantes, lo que representa el 17.4 % de la población del país (SEDATU-CONAPO-INEGI, 2015). La densidad poblacional, de acuerdo con el Censo Nacional 2010, era de 13,500 habitantes por kilómetro cuadrado.

Por su parte el GBA, de acuerdo con el INDEC (2003), se denomina al área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires más los 24 los partidos del Gran Buenos Aires, con un área de 3,680 kilómetros cuadrados. Según cifras del INDEC, para 2010 el GBA tenía 9, 916,715 personas, lo que representa el 24.7% de la población de Argentina. Para el año 2010 la densidad poblacional fue de 2,694 habitantes por kilómetro cuadrado (Instituto Geográfico Nacional, 2010).

Así, aunque las condiciones de ambas zonas metropolitanas tienen características distintas, también comparten algunos elementos, como representar el área más poblada del país y poseer la mayor densidad de población.

Estudios previos sobre la oferta de ES en la ZMVM

En México, de acuerdo con Rodríguez (1998), las universidades forman parte de los procesos urbanos, por lo que no es de extrañar que la matrícula tienda a concentrarse en las ciudades grandes y medianas, que fungen como polos de atracción de la demanda regional. El Distrito Federal (hoy Ciudad de México) ocupó un lugar predominante, todavía en los años sesenta concentraba cerca de la mitad de la matrícula nacional. En las últimas décadas del siglo pasado esta situación tendió a revertirse en favor de una distribución más equitativa a lo largo y ancho del territorio. En 1980 el Distrito Federal y 28 municipios conurbados del Estado de México cubrían el 32.7% de la matrícula universitaria nacional, en 1990 el 29.5% y en 1994 el 29.3%, en una tendencia acorde con el fenómeno de descentralización (Rodríguez, 1998).

A partir de los años noventa se ampliaron los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales, no obstante, se mantuvieron grandes diferencias regionales (Luengo, 2003). El proceso de expansión de la educación superior fue paralelo a la desconcentración del servicio. Durante los últimos decenios del siglo XX se ampliaron e intensificaron las redes de instituciones de educación superior y ciudades universitarias en torno a dos dinámicas: a) la promoción de municipios al rango de sede de un establecimiento universitario; b) la diferenciación interna de los establecimientos y la extensión de oferta de carreras en las ciudades que tenían al menos una IES. Además, se reordenó el proceso de desconcentración en paralelo, focalizado en las capitales inicialmente y luego se incorporaron los polos regionales más importantes. Para 1997, la Red universitaria cubría 73 ciudades chicas, 57 medias y cuatro metrópolis (Didou, 1997).

En lo que refiere a la oferta de educación superior privada, en la década de los 90 la matrícula creció en 164.5%, al pasar de 198,207 estudiantes a 525,058 al finalizar el período. Ello implicó una tasa de crecimiento anual promedio de 15%, misma que quintuplicó el ritmo experimentado por el sector público. Tal crecimiento expansivo trajo como consecuencia que, al finalizar la década, las IES privadas concentraran el 30% de la matrícula de licenciatura y experimentarían un incremento de 12 puntos porcentuales en la participación en la atención del sector (Muñoz Izquierdo & Silva Laya, 2013).

A principios de siglo XXI, Taborga (2002) estudia el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), que comprendía las 16 delegaciones del Distrito Federal y 20 municipios conurbanos del Estado de México. Taborga analiza la distribución de la oferta de planteles de ES con relación a variables como tamaño de la población, número de profesionales por cada 10 mil habitantes, población escolar de bachillerato y matrícula de licenciatura (por municipio), así como la proximidad geográfica de las escuelas. A través de este análisis Taborga (2002) descubre un déficit entre la oferta y la demanda de ingreso a la ES, este desajuste no sólo se explica por la falta de planteles, también es resultado de una triple concentración: geográfica, institucional y por carrera. De acuerdo con este estudio hay una concentración geográfica de los planteles y la matrícula en la parte centro-sur de la ZMCM, pero además hay una concentración de los estudiantes de nuevo ingreso en tres IES (Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM; Universidad Autónoma Metropolitana-UAM; Instituto Politécnico Nacional-IPN) y en cuatro carreras: derecho, contaduría, administración y medicina. En contraparte, los municipios conurbanos del Estado de México tenían menos escuelas y menor matrícula.

En un estudio posterior, Gil Antón y colaboradores (2009), descubrieron que no había correspondencia entre la dimensión de la matrícula y la proporción de la población en edad de estudiar asentada en las capitales, zonas conurbadas o metropolitanas. De acuerdo con los autores, es probable que el factor de atracción que jugaba el Distrito Federal se haya desplazado a las capitales o zonas conurbadas de los estados. A este panorama hay que agregar las especificidades que tiene la ZMVM pues, como indican Malo y Hernández (2014), por su contigüidad, es conveniente analizar el comportamiento de las poblaciones educativas del Distrito Federal y el Estado de México. Mientras que en el Distrito Federal el número de egresados de educación media superior no creció durante los pasados años, el egreso de la educación media superior en el Estado de México ha sostenido su crecimiento, pasando de 94 mil 810 egresados en 2009 a 112 mil 267 en 2013, un incremento de 18%. Por otro lado, el primer ingreso a la educación superior ha crecido en ambas entidades: en el Distrito Federal subió 15% entre 2009 y 2013 y en el Estado de México subió 40%, en el mismo periodo. En conjunto, los egresados de educación media superior en estas dos entidades han evolucionado de 175 mil 693 en 2009 a 191 mil 180 en 2013, un crecimiento de 15 mil 487 egresados. Por otro lado, la suma del primer

ingreso a educación superior de las dos entidades ha crecido de 158 mil 584 estudiantes en 2009 a 199 mil 976 en 2013. Un crecimiento de 41 mil 392 lugares adicionales (Malo & Hernández, 2014).

Lo que nos muestra este breve recuento de la literatura sobre la oferta de ES en la ZMVM es que la distribución territorial de la oferta y de la matrícula ha cambiado en los últimos años, se ha ampliado el alcance espacial de la oferta, hasta llegar a lugares no metropolitanos (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013), pero persisten diferencias regionales y centros de concentración (Gil Antón et al, 2009; Taborga, 2002), además que mientras algunas IES tienen sobre demanda (UNAM, UAM, IPN), otras trabajan a la mitad de su capacidad (Malo & Hernández, 2014).

Además, al ya complejo panorama de distribución de la oferta de ES en la ZMVM, es necesario agregar la movilidad de las personas en la región y la gran cantidad de estudiantes que llegan de otras entidades. Esto muestra un panorama de oferta y demanda de ES dinámico, no sólo entre las cantidades de personas que ingresan a las IES localizadas en la zona cada año, también en lo que refiere a la cantidad de personas que se mueven en este espacio para estudiar.

Estudios previos sobre la oferta de ES en el GBA

De acuerdo con Araujo (2014), en Argentina durante el siglo XX se observó que la ampliación de oportunidades para iniciar carreras en el nivel superior de la enseñanza se llevó a cabo a través una expansión del sistema universitario principalmente por la creación de nuevas instituciones universitarias públicas y privadas, y por la creación de Institutos de Educación Superior bajo jurisdicción de las provincias y, desde la reforma de la Constitución Nacional en 1994, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Tomando en cuenta la cantidad total de estudiantes, la región Metropolitana aglomera el 40% de los estudiantes de grado. La región Metropolitana es la segunda en importancia en cuanto a la presencia de estudiantes en universidades privadas registrándose un total de tres estudiantes en instituciones de gestión estatal por cada uno en gestión privada (Fachelli & López-Roldán, 2017). En esta región la matrícula de la Universidad de Buenos Aires (UBA) representaba en el 2013 el 67 % de los estudiantes (García de Fanelli, 2016).

En 2013, Zangrossi presenta un panorama de las universidades del conurbano 20 años después de su creación. El estudio se basa en el análisis de antecedentes y del contexto histórico y social que dio origen a estas IES, a partir del análisis de tres casos: La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la de Tres de Febrero (UNTref) y la Arturo Jauretche (UNAJ). Asimismo, se compararon datos estadísticos entre las UBA y la Universidad Nacional de La Plata, las tres universidades del conurbano mencionadas

agregando dos más, la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) para la comparación de información estadística.

El resultado del análisis de los datos recuperados permite ver que en las universidades del conurbano la matrícula es más reducida (en comparación con las demás universidades nacionales que integraron la muestra) con una importante cantidad de alumnos de la zona de implantación. El estudio también mostró que su oferta académica es diferente de las universidades tradicionales, pues sus carreras están vinculadas a necesidades locales, como ingenierías ambientales, enfermería o administración, generalmente precedidas de ciclos de tecnicaturas (Zangrossi, 2013).

En su artículo Marquina y Chiroleu (2015), identifican que un número importante de las nuevas instituciones que se concentra en el Gran Buenos Aires fueron creadas sin criterios de localización territorial o una planificación regional o nacional. Según lo reportado por las autoras la mayoría de las instituciones del conurbano responden a demandas de caudillos políticos del oficialismo y sólo unas pocas obedecen a un criterio geográfico y poseen una oferta de carreras vinculada a su región. De acuerdo con Accinelli y Macri (2015), el poder político local tiene gran influencia en la definición del proyecto institucional y en el gobierno de estas instituciones. Es por ello por lo que el desarrollo de la oferta académica se realiza según dos lógicas: la visión política-social que responde a legítimos intereses académicos y político-sociales, y la otra, que atiende a las demandas exigidas por el mercado, incorporando también en la oferta carreras demandadas por los estudiantes, con un interés por el incremento de matrícula.

El aumento de la matrícula de estudiantes de grado y posgrado y el crecimiento del número de graduados en el periodo 2001-2011 muestran que las nuevas universidades del conurbano han tenido éxito en capturar un segmento de la población de zonas distantes de la ciudad a la que, por razones económicas, laborales u otras les era difícil ingresar en la UBA. Por otro lado, la situación socioeconómica del conurbano y otros datos, como que la mayoría de los alumnos tienen padres no universitarios, indican que estas instituciones son más abiertas a los sectores sociales más postergados (Arias, Mihal, Lastra & Gorostiaga, 2015).

Panoramas de la oferta de ES en la ZMVM y en el GBA. Una mirada desde la Geografía de la Educación

De acuerdo con Taylor (2009), el uso de herramientas (conceptos, metodologías) de la geografía para el estudio de los fenómenos educativos tiene una historia previa, sin embargo, la vinculación entre la investigación educativa y la geografía (particularmente la geografía humana) no había sido explícita hasta 2007, cuando Buttler y Hamnett reconocen este campo de investigación. Taylor también menciona que, aunque algunas

publicaciones como *Urban Education* y *The Journal of Research in Rural Education* resaltan la importancia de los contextos geográficos donde se realizan las investigaciones, los estudios que presentan no necesariamente realizan análisis geográficos o espaciales de la educación. Lo que aporta la geografía al estudio de los fenómenos educativos es colocar los conceptos de espacio y lugar como elementos relevantes de análisis.

Desde la perspectiva de la geografía de la educación lo social tiene necesariamente una dimensión espacial, y viceversa. Así, la variación en la provisión de oportunidades educativas y aprovechamiento escolar es un fenómeno social que implica problemas habitacionales y de salud, que pueden localizarse en la intersección entre el espacio, la estructura y los procesos sociales (Buttler & Hamnett, 2007). O en palabras de Taylor (2009): existe una distribución espacial de recursos y oportunidades educativas.

La geografía de la educación es un marco conceptual en desarrollo, que más que verse como una propuesta teórica terminada debe tomarse como una propuesta metodológica para analizar los fenómenos educativos. Esta perspectiva permite el uso de nuevas herramientas de análisis como el *Quantum Geographic Information System* (Q-GIS). Este software es un sistema de información geográfica (SIG), una herramienta que integra tecnología informática, personas e información geográfica, y cuya principal función es capturar, analizar, almacenar, editar y representar datos georreferenciados, principalmente a través de mapas (Olaya, 2014).

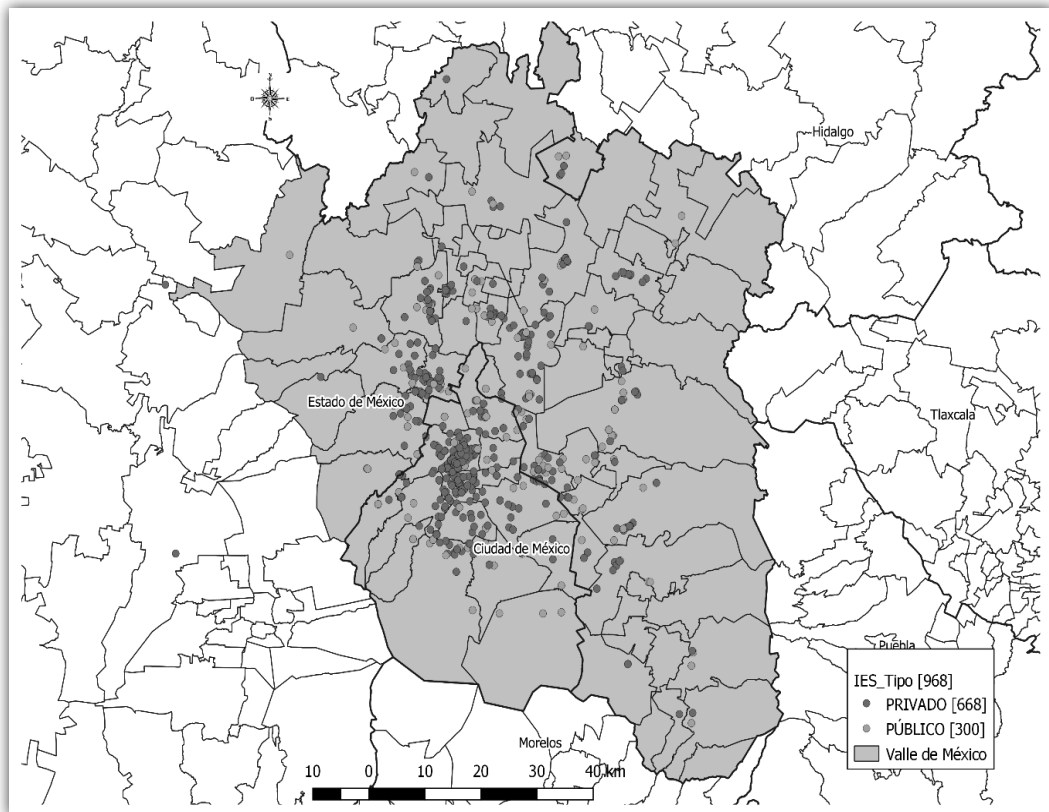
La principal ventaja del uso de SIG para el análisis de fenómenos educativos es que permite ver la dimensión espacial de la información. Las formas habituales de mostrar los datos en ciencias sociales, como los gráficos y tablas, no permiten identificar la dimensión espacial de los mismos, aun cuando posean información geográfica sobre esos mismos datos. Los mapas realizados a través de SIG permiten observar tendencias, distribuciones, lógicas, límites, estratos espaciales y radios de alcance de los fenómenos sociales. Finalmente, los SIG ofrecen fotografías de las formas en que interactúan diferentes variables (sociales, económicas, físicas) en el espacio y diferentes distancias para analizar un fenómeno.

Para el análisis de la distribución de la oferta de ES en la ZMVM se utilizó el Marco Geoestadístico 2017 del INEGI, así como la base de datos del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del ciclo 2017-2018 que proporciona las coordenadas de localización de todas las escuelas de la República Mexicana. En el caso del GBA se utilizó el Marco Geoestadístico del INDEC, actualización 2017, la lista de IES que proporciona el Anuario 2015 de Estadísticas Universitarias Argentinas de Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, el mapa interactivo de la oferta educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) y se consultaron las páginas web de las IES para identificar sus sedes

o planteles. En el caso del GBA no se tuvo acceso a una base de datos oficial con las coordenadas para la localización de las escuelas, por tanto, se procedió a generar una base de datos propia a partir de los datos de geolocalización que ofrece la aplicación de Google Maps. Todos los datos recopilados fueron procesados en el software Q-GIS (versión 3.0) para elaborar los mapas que se muestran más adelante.

Aunque en primera instancia se pretendió generar mapas de la distribución de la oferta de ES en estas dos zonas metropolitanas para cruzarlas con variables socioeconómicas como el índice de desarrollo humano (IDH), años de escolaridad promedio por municipio o departamento, la falta de acceso a datos públicos en el caso argentino impidió este ejercicio. Por tanto, el análisis que aquí se presenta sólo tiene un fin descriptivo y se acota a una variable: la distribución territorial de la oferta por tipo de sostenimiento (pública-privada).

Mapa 1. Oferta de ES por tipo de sostenimiento en la Zona Metropolitana del Valle de México



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos SIGED 2017-2018 (SEP) y Marco Geoestadístico 2017 (INEGI).

Para comenzar se presenta un panorama de la oferta de ES en la ZMVM. El análisis realizado muestra que en la ZMVM existen 968 escuelas de educación superior, 300 públicas, que representa el 30.9 % del total, y 668 privadas, que completan el restante 69 %. El análisis tomó en cuenta los planteles y no las instituciones, pues hay diferentes escuelas que pertenecen a una misma institución, como es el caso de los diferentes campi de la UNAM, en México, o de las sedes de la UBA, en Argentina. En la Mapa 1 se muestra la distribución territorial de la oferta de ES en la ZMVM.

Mapa 2. Oferta de ES por tipo de sostenimiento en el Gran Buenos Aires



Fuente: Elaboración propia a partir del *Anuario 2015 de Estadísticas Universitarias Argentinas* (Secretaría de Políticas Universitarias, 2015) y *Mapa Educativo de la Provincia de Buenos Aires* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

Un primer detalle que destacar es la manera como la oferta de escuelas se agrupa en el centro, y después cómo disminuye en las periferias. Esta desigual distribución territorial de las oportunidades educativas es muy marcada, mientras que hay municipios sin oferta de ES en la periferia, hay lugares donde existen más de 100 escuelas en la parte central. Otras dos tendencias que se pueden observar en el Mapa 1 son que la oferta de ES al sur de la ZMVM es principalmente pública y que las IES que se ubican en las periferias suelen estar rodeadas por municipios o delegaciones con poca o nula oferta.

Mapa 3. Oferta de ES por tipo de sostenimiento en la Ciudad de México



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos SIGED 2017-2018 (SEP) y Marco Geoestadístico 2017 (INEGI).

Para finalizar con este primer panorama de la oferta de ES en la ZMVM, es preciso señalar que a pesar de que existen más escuelas privadas, la mayor parte de la matrícula se concentra en las escuelas públicas. La matrícula total de estudiantes de nivel terciario que acuden a alguna escuela en la ZMVM es de 735,481 estudiantes, de los cuales 64.4 % acude a escuelas públicas y el 35 % a privadas (SEP, 2015).

A continuación, se presenta el caso del GBA. El análisis realizado muestra que en el GBA existen 503 escuelas de educación superior, 231 públicas, que representa el 45.2 % del total, y 272 privadas, que completan el restante 54 %. Al igual que en el caso de la ZMVM se contaron de forma independiente las escuelas o sedes que pertenecen a la misma institución. En la Mapa 2 se muestra la distribución territorial de la oferta de ES en el GBA.

El primer dato que resaltar es que, aunque la distribución de escuelas por tipo de sostenimiento privado y público es casi a la mitad, la diferencia en la repartición de la matrícula favorece al sector estatal con 75 % de los estudiantes (Secretaría de Políticas Universitarias, 2017). También en el Mapa 2 se puede apreciar que la distribución de las escuelas en el GBA tiene una lógica similar a la observada en la ZMVM: se concentra en la Ciudad de Buenos Aires y se diluye en las periferias. En este caso también se observan diferencias muy marcadas, mientras que en la Comuna 1 hay más 30 escuelas de ES, existen departamentos con sólo tres escuelas, como Ezeiza (al sur en el mapa).

La oferta de la periferia (fuera de la ciudad de Buenos Aires) es tanto privada como pública. Esta tendencia es un poco distinta a lo observado en la parte sur de la ZMVM, donde la oferta es casi exclusivamente pública. Otra tendencia que se observa en el Mapa 2 es que existen escuelas (tanto públicas como privadas) fuera del GBA que pertenecen a IES instaladas en esta región, como son los casos de la Universidad Nacional de Luján que tiene sedes en Zárate y Chivicoy o de la Universidad Austral que tiene una escuela en Pilar.

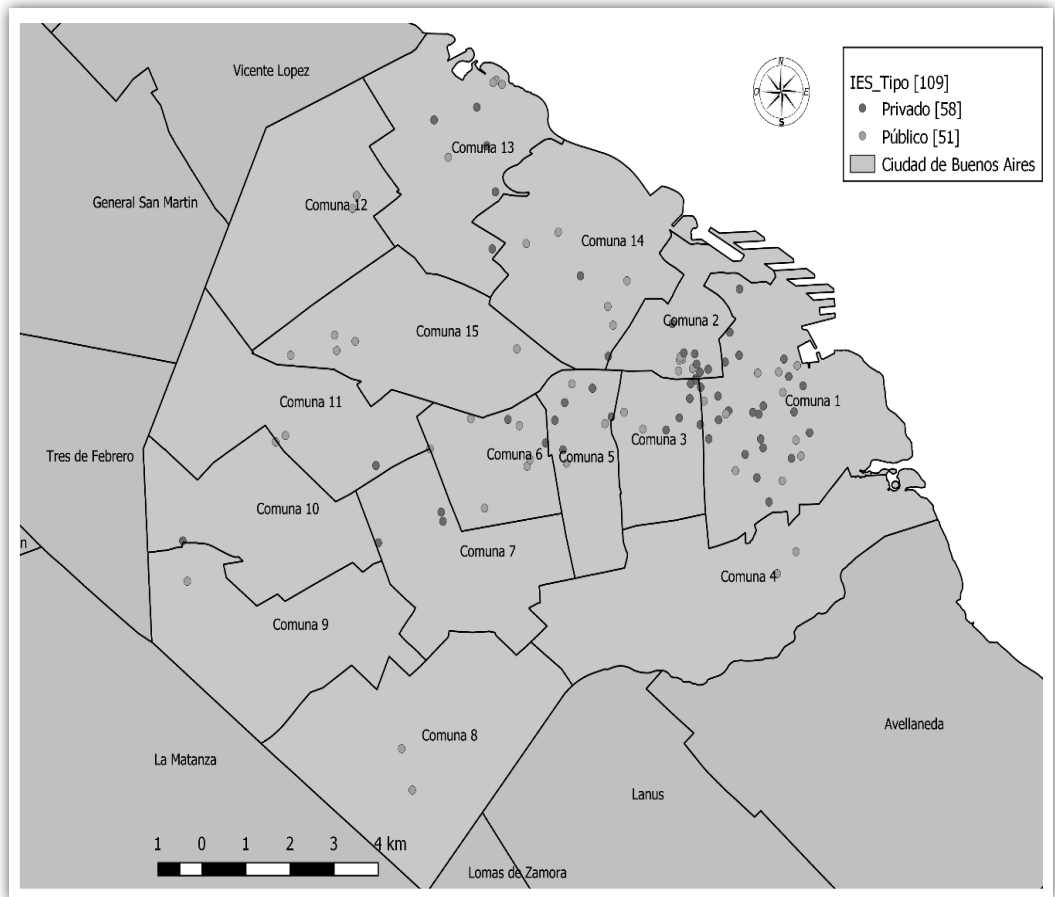
Si acercamos el foco a las capitales, podemos ver que las tendencias observadas en las zonas metropolitanas se reproducen hacia dentro de las ciudades. En el Mapa 3 se puede observar la predominancia de escuelas de ES privadas en Ciudad de México.

El número de escuelas de ES que se ubican en Ciudad de México representan el 61.3 % del total de escuelas de la ZMVM. La otra tendencia que se puede observar en el Mapa 3 es la acumulación de escuelas de ES en la parte central (delegación Cuauhtémoc) y la poca oferta que predomina en las periferias, especialmente hacia el sur (delegación Milpa Alta). Algo similar sucede en la de Ciudad de Buenos Aires, existe un mayor número de escuelas ES de sostenimiento privado, como se puede apreciar en el Mapa 4. Esta tendencia

es similar con lo observado en el GBA, donde existe casi una distribución a la mitad entre el número de escuelas de ES de sostenimiento privado y público.

El número de escuelas que se ubican en la Ciudad de Buenos Aires representa el 21.6 % de las escuelas del GBA. La segunda tendencia observada en Ciudad de México también se identifica en Buenos Aires: hay una acumulación de escuelas en el centro (Comuna 1) y la oferta se reduce en las periferias. Al igual que lo observado en Ciudad de México donde en las periferias se reduce la oferta en Buenos Aires existen demarcaciones con poca oferta de ES como las comunas 8 y 10. En cuanto a la dirección de la distribución, ocurre lo mismo en ambas ciudades: en el sur existe menor oferta de ES y la oferta en las periferias es principalmente pública.

Mapa 4. Oferta de ES por tipo de sostenimiento en la Ciudad de Buenos Aires



Fuente: Elaboración propia a partir del Anuario 2015 de Estadísticas Universitarias Argentinas Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación, 2015) y *Mapa Educativo de la Provincia de Buenos Aires* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

La localización de las escuelas cerca o lejos del barrio no es una cuestión menor, pues como muestran algunos estudios (Hanushek, 2013), esta variable no sólo amplía o reduce las opciones para estudiar, con relación a la distancia entre el lugar de residencia y la escuela, también condiciona la calidad de las opciones disponibles.

Al observar estos panoramas la pregunta obvia es: ¿qué factores son los que determinan estas tendencias en la distribución de la oferta de ES? En un estudio realizado en Estados Unidos (Hillman & Weichman, 2016) encontraron 295 condados donde no existe oferta de ES o existe un *community college* como única opción de educación superior pública. Ellos llamaron a estos espacios: desiertos educativos (*education deserts*). De acuerdo con estos autores, la distribución de oportunidades educativas no se da de forma azarosa, responde a patrones relacionados con la raza y la clase social. ¿En qué medida esta explicación corresponde a lo observado en la ZMVM y el GBA?

Alcances, límites y tendencias en la distribución territorial de la oferta de ES en las zonas metropolitanas

Una primera tendencia de la distribución de la oferta de ES observada tanto en la ZMVM como en el GBA es la concentración geográfica e institucional, es decir, existen espacios donde se acumulan las escuelas, mientras que otros tienen pocas o nulas sedes, y existen escuelas que absorben gran parte de la matrícula, mientras que otras poseen pocos estudiantes. Este fenómeno, fue identificado por Taborga (2002) en la zona metropolitana de la Ciudad de México, quien hablaba de una triple concentración: geográfica, institucional y por carreras. Con los datos analizados en el presente trabajo se pudo constatar que persiste la concentración geográfica, y que la concentración institucional tiende a favorecer a las escuelas de sostenimiento público. Otro ejemplo de la concentración institucional son los casos de la Universidad de Buenos Aires, que para 2013 representaba el 60 % de la matrícula del GBA (SPU, 2013) y de la UNAM que para el ciclo 2015-2016 concentraba el 27.4 % de los estudiantes de la ZMVM (SEP, 2016). Respecto a la concentración por carrera, no se trabajaron datos que permitan hacer afirmaciones con relación a esta variable. La concentración de la matrícula de estudiantes en pocas IES quizá se deba al “prestigio” y tamaño de las escuelas, pero también a los programas educativos que ofrecen. Al menos en el caso de la ZMCM se sabe que los estudiantes se concentran en un número reducido de carreras (Derecho, Medicina, Ciencias Sociales), así las escuelas que ofrecen los programas educativos “más populares” tenderán a concentrar la matrícula.

En un segundo acercamiento, al observar lo que sucede en Ciudad de México y en Ciudad de Buenos Aires, se puede apreciar la concentración geográfica observada en las zonas metropolitanas también se da en estas urbes. La tendencia de la concentración geográfica presenta rasgos similares: en ambas regiones existe menor oferta en la periferia,

en particular hacia el sur y las escuelas son principalmente públicas, tanto en Ciudad de Buenos Aires como en Ciudad de México. A nivel de zonas metropolitanas esta tendencia cambia, tanto en la ZMVM como en el GBA en las periferias la oferta de ES es tanto pública como privada.

Otro rasgo diferente entre las dos regiones es el número de escuelas por tipo de sostenimiento, mientras que en la ZMVM las escuelas privadas representan casi el 65 % de la oferta, en el GBA existe una distribución casi igual entre los dos sectores. Quizá estas diferencias entre el tamaño proporcional de la oferta de ES privada radiquen en la mayor regulación y coordinación de la oferta de ES en Argentina, a través de los organismos de segundo nivel: Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (Haberfeld, Marquina & Morresi, 2018). En contraparte, la situación en México se ha caracterizado por un alto crecimiento de la oferta privada con poca regulación, que encaja bien con la segunda y tercera fase de los sistemas de educación superior en América Latina que propone Rama Vitale (2006).

Los panoramas de estas dos zonas metropolitanas confirman algunas tendencias observadas por investigaciones anteriores: 1) existe un aumento de la matrícula de ES, pero persisten las desigualdades en el acceso entre ricos y pobres, entre quienes viven en espacios urbanos, periféricos y rurales (López Segre, 2016); 2) ahora existen opciones de ES fuera de las grandes ciudades, pero estas opciones son escasas (Ferreira et al, 2017) y no siempre de la mejor calidad (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013); 3) las escuelas de ES en ciudades grandes y medianas forman nuevos polos de atracción de la matrícula (Rodríguez, 1998).

Ante estas tendencias de distribución espacial queda por identificar las variables que determinan la localización de los campi y evaluar en qué medida las políticas de expansión de la matrícula en ES en México y Argentina han contribuido a mejorar el acceso, en particular de las poblaciones pobres y que viven en las periferias o fuera de las ciudades. Algunas de las variables pendientes por explorar son el radio de influencia de cada escuela, la relación entre la matrícula y las vías de acceso al campus, así como los perfiles socioeconómicos tanto de los lugares donde se asientan las IES como de las personas que acuden a ellas.

Bibliografía

- Accinelli, A. & Macri, A. (2015). *La creación de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab103.pdf>
- Araujo, J. (2014). *La expansión de la educación superior en Argentina: nuevas oportunidades y viejos problemas*. I Encuentro Internacional De Educación. 29, 30 y 31 de octubre. NEES-Facultad de Ciencias Humanas–UNCPBA, Tandil, Argentina. Disponible en: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/37/3111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K. & Gorostiaga, J. (2015). *El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 20 (64), 47-69.
- Buttler, T. & Hamnett, C. (2007). *The Geography of Education: Introduction*. Urban Studies, 44 (7), 1161–1174.
- Didou, S. (1997). *Descentralización y urbanización del sistema de educación superior: un estado del arte y algunos hechos concretos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2 (3), 31-44.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Mapa Educativo de la Provincia de Buenos Aires*. Disponible en: <http://mapa.educacion.gob.ar/buenos-aires>
- Fachelli, S. & López-Roldán, P. (2017). *Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores*. Universidad Autónoma de Barcelona: Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/171528>
- Ferreira, M.M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-1014-5
- Haberfeld, L., Marquina, M. & Morresi, S. (2018). *El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas*. Buenos Aires: Centro de Estudios para el Cambio Estructural. Disponible en: <http://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf>

- Hanushek, E. (2013). *Is location fate? Distribution aspects of schooling*. En Ingram, G. y Kenyon, D. (Eds.). *Education, Land and Location*, Cambridge-Massachusetts: Lincoln Institute of Land Policy.
- García de Fanelli, A. M. (2016). *Informe Nacional: Argentina*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Disponible en: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-argentina.pdf>
- Gil Antón, M. Mendoza, J., Rodríguez, R. & Pérez, Ma. de J. (2009). *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hillman, N. & T. Weichman (2016). *Education deserts. The continued significance of "place" in the twenty-first century*. Viewpoints: Voices from the Field, Washington, DC, American Council on Education.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2003). *¿Qué es el Gran Buenos Aires? Buenos Aires*, INDEC. Disponible en: <https://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/folleto%20gba.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2017). *Unidades Geoestadísticas - Cartografía y códigos geográficos del Sistema Estadístico Nacional*. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/codgeo.asp?_ga=2.145412208.557399828.1541009036-140284276.1523295403
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Marco geoestadístico nacional*. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/m_geoestadistico.aspx
- Instituto Geográfico Nacional (IGN) (2010). *División política, superficie y población*. Disponible en: <http://www.ign.gov.ar/NuestrasActividades/Geografia/DatosArgentina/DivisionPolitica>
- López Segrera, F. (2016). *Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 21 (1), 13-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Luengo, E. (2003). *Tendencias de la ES en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Bogotá, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC)-Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Malo, S. & Hernández, A. (2014). *Oferta y demanda de educación superior*. Este País. Disponible en: <http://archivo.estepais.com/site/2014/oferta-y-demanda-de-educacion-superior/>

- Marginson, S. (2018). "Equity". En Cantwell, B., Marginson, S. & Smolentseva, A. (Eds.), *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Marquina, M. & Chiroleu, A. (2015). *¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina*. *Propuesta Educativa*, 1 (43), año 24, 7-16. Disponible en: www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=86&num=43
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Mapa Interactivo de la Oferta Educativa*. Disponible en: <http://mapa.educacion.gob.ar/mapa-interactivo>
- Muñoz Izquierdo, C. & Silva Laya, M. (2013). *La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México*. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLII (2), No. 166, 81-101.
- Olaya, V. (2014). *Sistemas de información geográfica*. Disponible en: <http://volaya.github.io/libro-sig/>
- Ortega Guerrero, J. C. & Casillas Alvarado, M. A. (2013). *Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas*. *Revista de la Educación Superior*, 42, núm. 167, pp: 63-95.
- Pugliese, L. (2015). *Desde Salta a Neuquen, el desarrollo de las áreas metropolitanas de la Argentina*. Fundación Metropolitana. Disponible en: <http://metropolitana.org.ar/idm/las-areas-metropolitanas-de-la-argentina/>
- Pírez, P. (2008). *Gobernabilidad Metropolitana en la Argentina*. En Badía, G. & Carmona, R. (Comp.), *La Gestión Local en Argentina: situación y perspectivas*, Universidad Nacional de General Sarmiento: Los Polvorines. Disponible en: https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2015/06/pirez-2008-gobernabilidad_metropolitana_en_la_argentina.pdf
- Rama Vitale, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 11-24. Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>
- Rodríguez, R. (1998). *Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995*. En Magdalena Fresán Orozco (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. México: ANUIES.
- SEDATU-CONAPO-INEGI. (2018). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2015*, México: SEDATU-CONAPO-INEGI. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/309815/1_Preliminares_hasta_V_correcciones_23_de_febrero.pdf

- Secretaría de Educación Pública (2019). *Sistema de Información y Gestión Educativa*. Consulta de Escuelas (2016-2017). Disponible en: <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>
- Secretaría de Políticas Universitaria (2017). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina 2015-2016*, Disponible en: http://www.redciun.edu.ar/images/Novedades/estudiar_arg/SINTESIS-01-06-17.pdf
- Secretaría de Políticas Universitaria (2016). *Sistema de consulta de estadísticas universitarias*. Disponible en: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>
- Secretaría de Políticas Universitaria (2013). *Anuario 2013 de Estadísticas Universitarias Argentinas*. Disponible en: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/Documentos/SPU/Anuario_2013.pdf
- Taborga, H. (2002). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES.
- Taylor, C. (2009). *Towards a geography of education*. Oxford Review of Education, 35 (5), 651-669.
- Zangrossi, G. (2013). *Las Universidades del conurbano bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas*. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-038/109>

Comparación de las representaciones sociales del proceso de Inclusión en estudiantes universitarios

Alondra Marina Álvarez Rebolledo¹

Eliseo Guajardo Ramos²

Erika Egleontina Barrios González³

Introducción

La inclusión es definida por diferentes autores como el cumplimiento del derecho a la educación (Echeita y Ainscow, 2011; López, 2011). Es considerada como un proceso de búsqueda constante de mejores formas para responder a las necesidades del alumnado y donde se pretende aprender a vivir con las diferencias haciendo de ellas una fortaleza (Booth y Ainscow, 2015). Booth y Ainscow (2015) definen el modelo inclusivo basándose en tres dimensiones: políticas inclusivas, culturas inclusivas y prácticas inclusivas. Asimismo, determinan la importancia de toda comunidad escolar para lograr un proceso de inclusión, dicha comunidad integrada por docentes, administrativos, estudiantes y familiares.

Actualmente las Instituciones de Educación Superior (IES) han desarrollado diferentes estrategias para cumplir con lo que las políticas públicas establecen en pro de la inclusión de estudiantes con discapacidad en nivel superior (Guajardo, 2017). A siete años de la creación del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad,

¹ Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México, alondra.alvarez.rebolledo@gmail.com

² Doctor en Enseñanza Superior por El Colegio de Morelos. PITC de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México, eliseo@uaem.mx

³ Maestra en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Semillero de investigadores, México, info@semilleroinvestigadores.org.

de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), se tienen las primeras alumnas con discapacidad egresadas; por lo que se considera necesario valorar cómo viven los estudiantes universitarios el proceso de inclusión para fortalecer dicho proceso.

Derivado de la revisión de la literatura en torno a este tema, se han encontrado estudios que abordan la percepción, las actitudes y las creencias que tiene cierto sector escolar sobre la inclusión educativa. Las Representaciones Sociales (RS), según algunos autores son las que definen las actitudes y creencias hacia el otro o hacia ciertos fenómenos (Jodelet, 1986; Abric, 2001; Castorina y Barreiro, 2012). Esas actitudes y creencias, como lo plantean Isaacs y Mansilla (2014), influyen favorablemente o no en el proceso de inclusión, por ello, es relevante conocer las representaciones sociales de los estudiantes universitarios con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios. Este trabajo pretende analizar y comparar la representación social que tiene el sector estudiantil de dos Facultades sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM.

Antecedentes

Desde los años 90 las políticas públicas han fijado sus miradas en el cumplimiento del derecho humano a la educación, ello ha llevado que se hable de inclusión educativa, por lo que actualmente los derechos, equidad, diversidad e igualdad de oportunidades son temas comunes (Jullian, 2018). Es por lo anterior que las instituciones educativas se han esforzado por cumplir con dichas políticas públicas, enfocándose en los niveles educativos obligatorios, No obstante que a partir de 2019 la Educación Superior es obligatoria, el presente estudio se inició antes, cuando este tipo de educación era opcional. Se pensó que había llegado el momento de indagar, documentar y atender la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en nivel superior debido a que dicha población ha mostrado interés por continuar sus estudios y recibir formación profesional.

En México, diferentes universidades públicas han realizado esfuerzos por recibir y garantizar la permanencia de estudiantes con alguna de discapacidad, sin embargo, solo tres han normado académicamente sus servicios para personas con discapacidad, ellas son: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (Guajardo, 2017). Esta última ha sido seleccionada como el escenario donde se desarrollará la presente investigación ya que cuenta con un programa dedicado a la atención a estudiantes con discapacidad denominado Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad dependiente del Consejo Universitario y ahora como Unidad dependiente directamente del rector, con el objetivo de planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Es desde el año 2013 dicho programa comienza a implementar estrategias para el ingreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad. Así, en el año 2014 las primeras Facultades reciben a los primeros estudiantes entre ellas la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología. A seis años de la creación del programa mencionado y con estudiantes con discapacidad ya egresados, la UAEM está en la necesidad de comenzar la documentación de casos tanto de éxito como de fracaso, identificar las fortalezas y los puntos que se deben atender para mejorar la atención a la población estudiantil. Ello, se logrará con el desarrollo de diferentes estudios los cuales deben involucrar a diferentes actores de la comunidad universitaria y tomar en cuenta diferentes ángulos, uno de ellos son las representaciones sociales frente al proceso de inclusión educativa que se está viviendo en su Universidad, puesto que éstas de acuerdo con Abric (2001) definen las prácticas y actitudes hacia el otro.

Diversos son los estudios que giran en torno a las representaciones sociales de las comunidades universitarias para comprender cómo viven el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, en Morelos, Delgado, Martínez, Moreno y Hernández (2016) realizan una adaptación del índice de inclusión (*Index*) de Booth y Ainscow (2000), con la finalidad de conocer la percepción que tienen los estudiantes, profesores y administrativos sobre la inclusión de estudiantes sordos señantes en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Dicha adaptación dio como resultado dos instrumentos (uno para estudiantes y otro para docentes y personal administrativo) dividido en cuatro dimensiones: políticas escolares, cultura escolar inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación y barreras sociales; obteniendo un alfa de Cronbach de .67 para el instrumento dirigido a alumnos y .87 el instrumento dirigido a docentes y administrativos. En dicho estudio se encontró que hay un conocimiento sobre el programa de inclusión y en general con respecto al tema de la inclusión en los participantes (Delgado, Martínez, Moreno y Hernández, 2016).

En la Universidad Veracruzana (UV), se han recibido estudiantes con diferentes discapacidades, por lo que se tuvo la necesidad de conocer la representación social de la inclusión en dicha comunidad. Con esa finalidad, se administró un cuestionario del cual no se reportan datos particulares como la fuente, nombre o propiedades psicométricas. Este estudio concluye que el hecho de pensar a la persona con discapacidad como sujeto de educación superior permite su reconocimiento y repensar la educación superior como un lugar para la diversidad. Se vive en la UV una aceptación de las personas con discapacidad empero se identifican aún muchas barreras para su accesibilidad. Finalmente, se hace la sugerencia de la creación de una estrategia institucional que tenga en cuenta la discapacidad desde una visión de los derechos humanos (Cruz, 2016).

En Rumania, Frumos (2018) desarrolla una investigación con docentes de educación básica y se encontró que poseen una buena actitud hacia la inclusión, así como sentimientos

positivos e intenciones favorables para el trabajo directo con estudiantes con discapacidad, además se identificaron dos factores que influyen en las actitudes, uno es la edad ya que los profesores más jóvenes mostraron mejores actitudes hacia la inclusión y el segundo es la formación puesto que los profesores con mayor preparación demuestran actitudes menos positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Álvarez–Rebolledo, Santos y Barrios (2019) desarrollan en una Universidad privada de Morelos una investigación dirigida a conocer la percepción de estudiantes universitarios sobre la inclusión educativa mediante la aplicación de un cuestionario escala Likert, donde se encuentra que los estudiantes están constantemente expuesto a información relacionada con la inclusión educativa, o que permite un mayor conocimiento de lo que implica dicho proceso y sus beneficios, hay convivencia dentro y fuera del aula. Estadísticamente se encuentran diferencias entre sexo, siendo las mujeres quienes tienen mejor disposición hacia la inclusión, así como los estudiantes más jóvenes.

García, Piña y Aguayo (2019), se enfocan en la comunidad estudiantil con la finalidad de conocer cómo es que los estudiantes universitarios representan a las personas con discapacidad, no específicamente en un ámbito educativo, más bien supone que el contexto sociocultural influye en la representación de la discapacidad. Se utilizó el instrumento de las redes semánticas y se aplicó a un total de 193 estudiantes de diferentes universidades de Guanajuato, Tabasco y Quintana Roo. Se concluye que el contexto influye en las representaciones sociales.

En Colombia, se desarrolla una investigación que establece como objetivo describir y comprender las representaciones sociales de estudiantes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad. La metodología es mixta y se emplean tres técnicas de recolección; para la parte cualitativa grupos focales y observación, y para la parte cuantitativa se aplicó un cuestionario llamado Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAD). De esta investigación se obtiene que los estudiantes universitarios perciben que sus compañeros con discapacidad deben esforzarse mucho más que un estudiante regular, no hay un conocimiento claro de los derechos humanos y se identifican barreras de todo tipo que impone la misma sociedad, estas representaciones son las mismas tanto en hombres como mujeres (Rodríguez, Núñez, Bulla y Lozano, 2016).

Modelo inclusivo

La inclusión es definida por diferentes autores entre ellos Echeita y Ainscow (2011) y López (2011) y concuerdan en que el término parte del cumplimiento de los derechos humanos, específicamente el derecho a la educación y engloba no solo a los dos actores que tradicionalmente están involucrados en el proceso enseñanza–aprendizaje, es decir,

además del docente y estudiante, las familias y la comunidad juegan un papel muy importante para lograr la inclusión.

Es además, la forma en como proponen Echeita y Duk (2008) que una sociedad pueda alcanzar un desarrollo más justo y solidario. Se debe garantizar no solo el acceso a las escuelas sino la calidad educativa y la igualdad de oportunidades de todas las personas.

Ainscow (2003) es muy puntual al afirmar que la inclusión es un proceso que no es sencillo, por lo que el progreso es muy escaso. Dicho proceso es visto como una búsqueda constante de mejores formas de responder a las necesidades del alumnado y pretende aprender a vivir con las diferencias haciendo de ellas una fortaleza (Echeita y Ainscow, 2011).

En Inglaterra, Booth y Ainscow publican por primera vez en el año 2000 la “Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” con la finalidad de guiar a los centros educativos en el proceso de la inclusión (Booth y Ainscow, 2015). Dicha publicación es nombrada usualmente como *Index* y en él se establecen tres dimensiones que son importantes considerar para la evaluación de la inclusión dentro de una institución educativa:

Políticas inclusivas

De acuerdo con el *Index* esta dimensión se refiere a cómo se gestiona la institución, así como los planes y programas que se emplean para cambiarlo. Pretende analizar cómo las políticas del centro refuerzan y propician la inclusión y la participación de toda la comunidad (Booth y Ainscow 2015).

López (2011) las menciona también y las define como leyes y normativas contradictorias, por ejemplo: currículum paralelo. El apoyo debe ser compatible con las prácticas para que realmente sirvan de apoyo y no mermen los esfuerzos de la comunidad (Melero, 2011).

Culturas inclusivas

Las culturas reflejan las relaciones, valores y creencias en la comunidad educativa. Ésta dimensión de acuerdo con el *Index* está orientada a la reflexión de la importancia que tiene poner en práctica valores inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto, confianza, no violencia, compasión, honestidad, valor) ya que es de esta manera como se logran concretar políticas inclusivas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015). Cabría agregar el valor “equidad” ya que como se ha mencionado anteriormente la inclusión se guía por el hecho de que cada uno reciba lo que necesita, sin embargo, el *Index* no lo toma en cuenta.

López (2011) hace aportaciones interesantes en esta dimensión comentando que la cultura generalizada en la educación tiene dos tipos de alumnado: el “normal” y el “especial” y ello propicia que se establezcan estrategias diferentes para la educación de cada uno de ellos. Esta es la cultura que hay que romper y es generada por diagnósticos clásicos sobre inteligencia (López, 2011).

Prácticas inclusivas

De acuerdo con lo que define el *Index* sobre esta dimensión, se basa en lo que se enseña en las aulas y cómo se enseña y aprende, además es donde se ven reflejadas las dos dimensiones anteriores, las políticas y las culturas (Booth y Ainscow, 2015).

Para López (2011) es donde el profesorado se entrelaza con el alumnado y se logra solo si todo el alumnado tiene la oportunidad de participar activamente con un currículum que erradique las desigualdades y las vea como una fortaleza para el aprendizaje y enriquecimiento de toda comunidad, evitando así el doble currículum o los sistemas paralelos de los que se hablaba anteriormente.

Representaciones Sociales

Las representaciones sociales (RS) se presentan de formas variadas y algo complejas ya que es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social (Jodelet, 1986). Para Jodelet (1986) las representaciones sociales designan una forma de pensamiento social y están orientadas hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social. Por lo que se entiende que son conocimientos generados de nuestra realidad a partir de la interacción de dos aspectos fundamentales en el ser humano: lo psicológico y lo social (Jodelet, 1986).

Para Abric (2001) las RS rigen los comportamientos de los individuos y determina sus conductas y prácticas, así es que Abric (2001) propone las siguientes funciones de las RS:

- Permiten entender y explicar la realidad.
- Definen la identidad.
- Conducen los comportamientos y prácticas.
- Permiten justificar posturas y comportamientos.

Castorina y Barreiro (2012) Las RS se producen en las prácticas sociales, son producto de la experiencia grupal o comunicación social y se producen para otorgar sentido a

situaciones sociales. Castorina (2017) considera que para el mejoramiento de la enseñanza es importante promover este tipo de investigaciones y la importancia de que se realicen con periodicidad ya que las RS exhiben un carácter cultural e histórico, por lo que no son las mismas para todos ni para siempre.

De acuerdo con Isaacs y Mansilla (2014) es relevante conocer las representaciones sociales de los estudiantes universitarios con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, ya que sus actitudes y creencias influyen favorablemente o no en el proceso de inclusión.

El objetivo de la presente investigación analizar y comparar la representación social que tiene el sector estudiantil de la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM.

Metodología

Diseño

Esta investigación es transaccional con un alcance descriptivo comparativo, dicho diseño permite realizar un análisis entre dos muestras sobre una misma variable (Müggenburg y Pérez, 2007).

Contexto y población

La Universidad Autónoma de Morelos tiene una oferta educativa para nivel medio superior en 6 municipios; y una oferta educativa a nivel superior en 12 municipios. A partir del año 2012, bajo el lema “Una universidad socialmente responsable” durante la gestión del Dr. Jesús Alejandro Vera Jiménez (2012-2018) (PIDE, 2012-2018) se buscó asegurar el acceso de todas las personas a la UAEM. Derivado de lo anterior, en mayo 2013 en sesión de Consejo Universitario se aprobó la creación del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.

Es desde ese momento que se empiezan a generar diferentes estrategias para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM. Las Facultades que desde 2014 han recibido estudiantes con diferentes discapacidades son: Artes, Psicología, Derecho, Historia, Filosofía, Diseño, entre otras.

Actualmente la UAEM cuenta con aproximadamente 43,000 estudiantes de los cuales poco más de 100 estudiantes tienen algún tipo de discapacidad. Para la finalidad de este estudio se eligieron dos de las primeras Facultades y de las que más han recibido estudiantes con discapacidad: Artes y Psicología.

Facultad de Artes

La Facultad de Artes, se ubica en campus Cuernavaca, tiene una infraestructura que permite el acceso y desplazamiento de personas con discapacidad motriz ya que tiene rampas, sin embargo, se pudo observar que a la entrada de cada aula, sanitarios y oficinas administrativas hay un escalón. No se observaron anuncios en LSM o Braille. Se puede observar en la tabla 1 la población estudiantil que conforma la Facultad de Artes, 8 de sus estudiantes tienen discapacidad, de los cuales 7 tienen discapacidad auditiva y 1 discapacidad intelectual.

Tabla 1. Población estudiantil de la Facultad de Artes

| Estudiantes (total) | Con discapacidad | Sin discapacidad |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 431 | 8 | 423 |

Fuente: elaboración propia.

Facultad de Psicología

La Facultad de Psicología se encuentra también en el campus Cuernavaca, tiene actualmente un edificio con 22 aulas, hay poca accesibilidad para las personas con discapacidad motriz, sin embargo, ya se iniciaron las gestiones necesarias para las adecuaciones. No se observan letreros en LSM o Braille. A continuación, se presenta en la tabla 2 el número de los estudiantes que integran la población estudiantil de la Facultad de Psicología, donde hay 9 estudiantes con discapacidad, de los cuales 7 tienen discapacidad motriz, 1 estudiante tiene discapacidad visual y 1 hipoacusia.

Tabla 2. Población estudiantil de la Facultad de Psicología

| Estudiantes (total) | Con discapacidad | Sin discapacidad |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 944 | 9 | 935 |

Fuente: elaboración propia.

Muestra

La muestra se eligió de acuerdo con lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como no probabilística, ya que dependió de las características de la población. Fue seleccionada la muestra por medio de cuotas, debido a que tuvo que ser el mismo

número de participantes por Facultad: 150, dando un total de 300 participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Fueron 113 hombres, 182 mujeres y 5 no especifican, con un promedio de edad de 21 años.

Instrumento

El instrumento aplicado es un cuestionario en escala Likert, ya que como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010), es una escala que refleja actitudes hacia los reactivos presentados. Aunado a lo anterior, Mazzitelli y Aparicio (2010) documentan que el uso de cuestionarios estructurados y con escala Likert es común en el análisis de las representaciones sociales.

El cuestionario consta de tres dimensiones, las mismas que se consideran en el *Index*, y estas a su vez se dividieron en dos categorías como se muestra en la tabla 3. Está conformado por 36 reactivos redactados en forma de afirmación con una escala Likert (1= de acuerdo, 2= ni de acuerdo ni desacuerdo, 3= desacuerdo, 4= necesito más información). Tiene un Alfa de Cronbach de .898 y sus 3 dimensiones explican el 34% de la varianza (Álvarez–Rebolledo, Santos y Barrios, 2019).

Tabla 3. Dimensiones del instrumento

| Políticas inclusivas | | Cultura inclusiva | | Prácticas inclusivas | |
|-----------------------------|-----------------|--------------------------|-------------|-----------------------------|-------------|
| Programas | Infraestructura | Docentes | Estudiantes | Docentes | Estudiantes |

Fuente: elaboración propia.

Es un cuestionario que se puede autoaplicar con una duración de aproximadamente 15 minutos y está dirigido a estudiantes universitarios.

Resultados

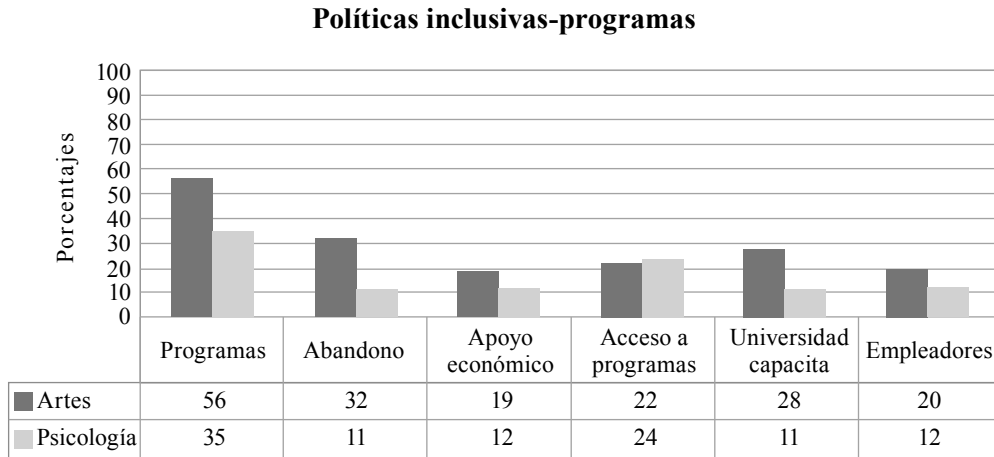
Derivado del análisis estadístico de los datos recopilados se obtuvo una significancia de $p = .508$ por medio de una T de Student, lo que indica que no hay diferencias estadísticamente significativas en el total del instrumento por Facultad, sin embargo, se encuentran diferencias significativas cuando el análisis se realiza por categorías.

Políticas inclusivas

En esta dimensión se encuentra una media de 28.1 para la Facultad de Artes con una desviación estándar de 7.3. Para la Facultad de Psicología se obtuvo una media de 31.1 y

desviación estándar de 7, lo que indica que no hay diferencias significativas entre ambas Facultades, si bien el puntaje es mayor para la Facultad de Psicología esta diferencia no es significativa. Los estudiantes de las dos Facultades manejan la misma información y representación social de las políticas que se manejan en su universidad en cuanto a la inclusión educativa.

Figura 1. Resultados categoría “políticas-programas”



Fuente: elaboración propia.

La dimensión de políticas inclusivas se divide en dos categorías: programas y accesibilidad. En cuanto los programas como se puede observar en la figura 1, la Facultad de Artes tiene su mayor porcentaje en el conocimiento de la existencia de un programa dirigido a la atención para los estudiantes con discapacidad (56%) y el más bajo lo manifiestan en el conocimiento de programas que brinden apoyo económico a sus compañeros con discapacidad (19%).

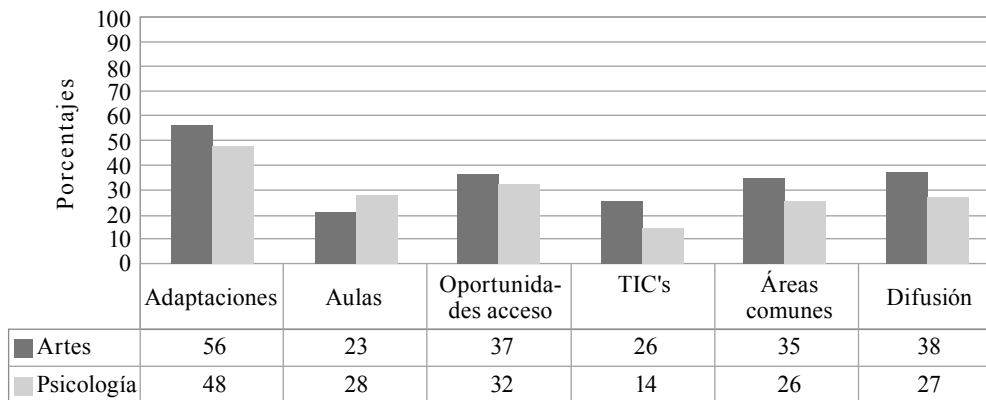
Para la Facultad de Psicología en la categoría de programas, se encuentra el mayor porcentaje en la existencia del programa dirigido a la atención para estudiantes con discapacidad (35%) y el más bajo en el conocimiento de programas o acciones que eviten el abandono escolar de sus compañeros con discapacidad (11%) y también desconocen si la universidad capacita a los docentes para atender a los alumnos con discapacidad (11%).

En la segunda categoría (accesibilidad), la Facultad de Artes reporta su mayor porcentaje en el conocimiento de las adaptaciones físicas que tiene la universidad (56%), mientras que el más bajo se presenta en la consideración de las aulas adecuadas para sus compañeros con discapacidad (23%).

En relación a la Facultad de Psicología, el 48% de los estudiantes considera que la universidad tiene adaptaciones físicas adecuadas y el porcentaje más bajo se encuentra en el conocimiento de las tecnologías con las que cuenta la universidad en pro del aprendizaje de sus compañeros con discapacidad (14%).

Figura 2. Resultados categoría “políticas-accesibilidad”

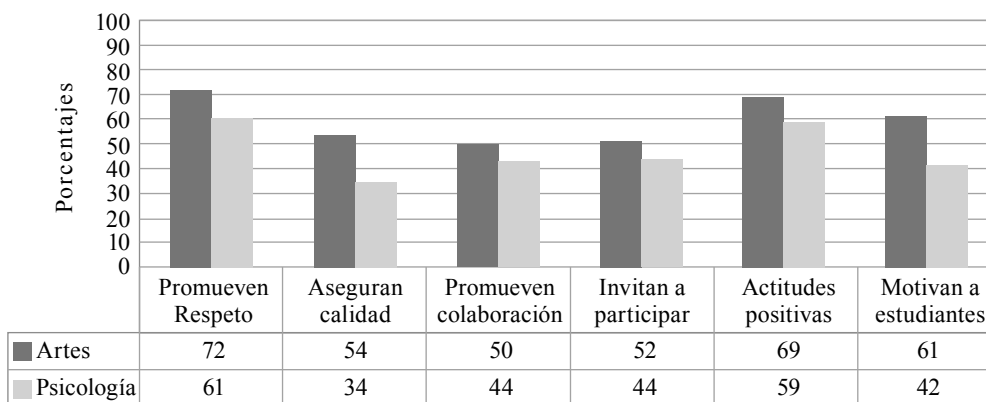
Políticas inclusivas-accesibilidad



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Resultados categoría “culturas-docentes”

Culturas inclusivas-docentes



Fuente: elaboración propia.

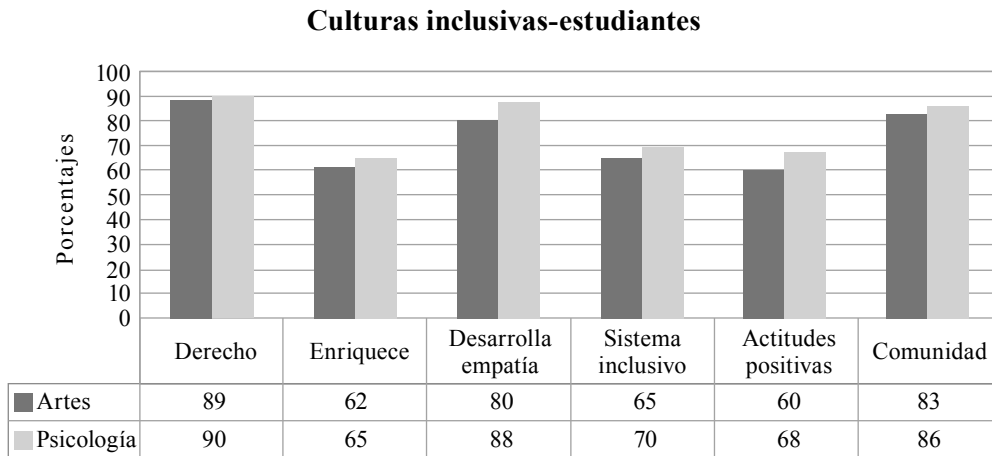
Culturas inclusivas

En esta dimensión se reporta una media para la Facultad de Artes de 17.5 con una desviación estándar de 4.1 y para la Facultad de Psicología una media de 18.4 con desviación estándar de 4.8. Esta dimensión se compone de dos categorías: docentes y estudiantes, en la categoría de docentes se encuentran diferencias significativas $p= .003$, siendo la Facultad de Psicología la que presenta puntajes más bajos en relación a la representación social que tienen de la formación de los docentes de su universidad, mostrándose más críticos hacia el desempeño que tienen sus profesores frente a estudiantes con alguna discapacidad.

En la categoría de docentes la Facultad de Artes reporta que la mayoría percibe que los docentes promueven el respeto hacia los estudiantes con discapacidad (72%) y el 50% manifiesta que los docentes promueven la colaboración entre estudiantes con y sin discapacidad, siendo este el porcentaje menor.

Los estudiantes de la Facultad de Psicología manifiestan con un 61% que los docentes promueven el respeto los estudiantes con discapacidad, mientras que el 34% asegura que los docentes no se aseguran de que la calidad educativa sea la misma para todos los estudiantes, este último porcentaje es el menor.

Figura 4. Resultados categoría “culturas-estudiantes”



Fuente: elaboración propia.

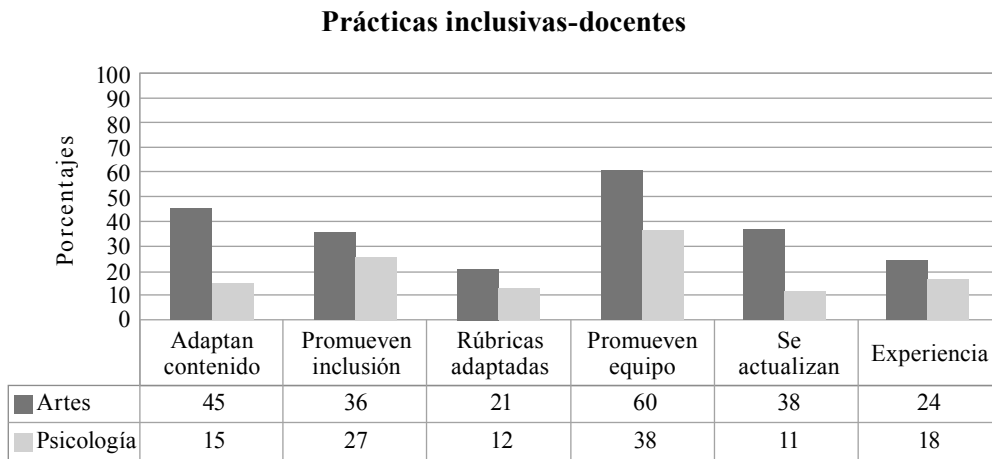
En cuanto a la segunda categoría (estudiantes), se encuentra que los estudiantes de la Facultad de Artes manifiestan que la inclusión educativa es el cumplimiento de un derecho humano (89%) y el 60% de ellos perciben que tienen actitudes positivas hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad.

Los estudiantes de la Facultad de Psicología coinciden en el conocimiento de que la inclusión educativa busca cumplir con un derecho humano (90%) y un porcentaje menor (65%) manifiesta que el hecho de tener compañeros con discapacidad enriquece su formación profesional.

Prácticas inclusivas

En esta última dimensión se obtuvo una media para la Facultad de Artes de 20.8 con una desviación estándar de 4.6. Para la Facultad de Psicología se obtuvo una media de 22.6 con desviación estándar de 4.5, es decir que la distribución es muy similar en ambas muestras, considerando ambas que en general hay buenas prácticas inclusivas por parte de los actores; estudiantes y docentes.

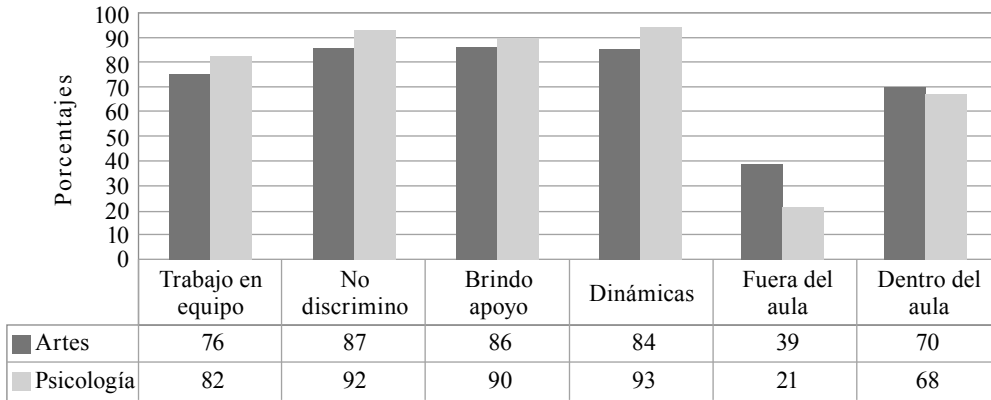
Figura 5. Resultados categoría “prácticas-docentes”



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Resultados categoría “prácticas-estudiantes”

Prácticas inclusivas - estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión se dividió de la misma manera, en dos categorías: docentes y estudiantes. Un 60% de los estudiantes de la Facultad de Artes percibe que los docentes promueven el trabajo en equipos entre estudiantes con y sin discapacidad, por otro lado, el 21% percibe que no se aplican rúbricas adaptadas para la evaluación de sus compañeros con discapacidad.

En la Facultad de Psicología, el 38% de los estudiantes manifiestan que los docentes promueven el trabajo en equipos entre estudiantes con y sin discapacidad. El 11% considera que los docentes se actualizan para poder atender a la población estudiantil con discapacidad.

En la categoría de estudiantes, el 87% de los estudiantes de la Facultad de Artes consideran que no discriminan a sus compañeros con discapacidad, no obstante, solo el 39% considera que la convivencia fuera del aula con sus compañeros con discapacidad es buena.

El 93% de los estudiantes de la Facultad de Psicología expresan la importancia de incluir dinámicas de integración con sus compañeros con discapacidad y un 21% considera que la relación con sus compañeros con discapacidad fuera del aula es buena.

Con la finalidad de agregar evidencia empírica, se realizó un análisis por semestre, edad y sexo para conocer si hay diferencias entre los estudiantes de acuerdo a dichas características.

Para el análisis de las representaciones sociales por semestre, se consideró que los estudiantes que conforman la muestra están cursando desde el semestre 1, hasta el onceavo. Por ello, se agruparon de manera que se tuvieran cantidades similares para poder realizar un análisis estadístico: grupo 1 (1-3 semestre), grupo 2 (4 – 7 semestre) y grupo 3 (8 – 11 semestre).

En el análisis total por semestres se encuentra un valor de $p = .790$ en el total del cuestionario, esto quiere decir que no existen diferencias significativas; sin embargo, cuando se realiza el análisis por categoría se encuentran diferencias significativas en una de ellas (Culturas – estudiantes $p = .008$) como se muestra en la tabla 4.

La categoría donde se encuentra la diferencia significativa es en las *culturas inclusivas* de los estudiantes, ya que solo el 11% de los estudiantes de semestres finales consideran que la inclusión educativa cumple con el derecho humano a la educación y que ésta desarrolla la empatía. El 10% considera que tener compañeros con discapacidad enriquece su formación profesional y que es un trabajo de toda la comunidad universitaria lograr una inclusión educativa efectiva y, finalmente solo el 8% considera que tienen actitudes positivas hacia la inclusión.

El análisis por edad, se agruparon en tres grupos: 18 – 29 años es el primer grupo, de 30 – 41 es el segundo y por último las edades entre 42 – 54 años. Tras el análisis ANOVA no se encontraron diferencias significativas ($p = .890$). Se observa que los estudiantes, sin importar su edad tuvieron respuestas positivas respecto a la inclusión educativa.

Tabla 4. ANOVA para puntajes por semestre

| ANOVA | |
|-------------------------|------|
| | Sig. |
| Políticas_programas | .712 |
| Políticas_accesibilidad | .391 |
| Culturas_docentes | .621 |
| Culturas_estudiantes | .008 |
| Prácticas_docentes | .469 |
| Prácticas_estudiantes | .174 |

Fuente: elaboración propia.

Por último, se analizó la t de Student por sexo el cual demuestra que no hay diferencias significativas ($p= .301$), no obstante, en el análisis por dimensión la categoría de *prácticas docentes* presenta diferencias significativas ($p= .006$) como se muestra en la tabla 5. En otras palabras, aunque hay respuestas positivas tanto de hombre como de mujeres en relación a la inclusión educativa, son las mujeres más críticas con sus docentes, ya que solo un 17% de las participantes consideran que sus docentes adaptan rúbricas de evaluación, el 18% que sus docentes tienen experiencia en prácticas inclusivas, 19% que sus docentes se actualizan; el 27% considera que adaptan los contenidos curriculares, 33% que los docentes tienen prácticas que promueven la participación de estudiantes con discapacidad y el 37% que promueven el trabajo en equipo.

También, se encuentran diferencias significativas en la categoría *prácticas – estudiantes* encontrando que las mujeres perciben mejores prácticas inclusivas por parte de los estudiantes; un 92% está de acuerdo en lo importante que es incluir en dinámicas a sus compañeros con discapacidad, el 91% comenta que brinda apoyo a sus compañeros, 90% consideran que no discriminan; el 84% que no tienen problema para hacer equipo con sus compañeros con discapacidad, 71% afirma que hay una buena convivencia dentro del aula con sus compañeros con discapacidad y solo el 26% percibe buena relación fuera del aula.

Tabla 5. T de Student para puntajes por sexo

| T de Student | |
|-------------------------|------|
| | Sig. |
| Políticas-programas | .955 |
| Políticas-accesibilidad | .860 |
| Culturas-docentes | .068 |
| Culturas-estudiantes | .853 |
| Prácticas-docentes | .006 |
| Prácticas-estudiantes | .039 |

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Se observa de acuerdo con los resultados que hay muy poco conocimiento, por parte de los estudiantes, de las políticas de inclusión que imperan en la UAEM; esto se contrapone

con los resultados presentados por Delgado, Martínez, Moreno y Hernández (2016) y con lo reportado por Álvarez–Rebolledo, Santos y Barrios (2019).

En relación al reconocimiento de la existencia de barreras físicas, los resultados del presente estudio indican que los estudiantes perciben la existencia de barreras físicas, especialmente dentro del aula. Estos resultados coinciden con lo encontrado en la Universidad Veracruzana por Cruz (2016) ya que la comunidad que participó en dicho estudio, identifica que aún existen barreras de accesibilidad.

Frumos (2018) concluye de su estudio que el avance en la trayectoria académica influye en las actitudes hacia la inclusión puesto que encontró que mientras menor preparación y contacto con la realidad tengan los estudiantes, mejor percepción y actitud tienen hacia la inclusión educativa; este hallazgo concuerda con lo que se reporta en esta investigación en dos puntos, el primero es en la formación. Si bien no se encontraron diferencias significativas en el total del instrumento por Facultad, sí se encuentra diferencia en la categoría prácticas – docentes, siendo la Facultad de Psicología quienes presentan una representación social más crítica debido a que han sido expuestos tanto a conocimientos teóricos como prácticos y se enfrentan con situaciones emergentes las cuales ellos deben solventar por medio de esos conocimientos teóricos.

Segundo, el avance, ya que en los semestres más avanzados se encuentran diferencias en la categoría *cultura – estudiantes*, percibiendo que los estudiantes de semestres finales tienen una representación social de la inclusión más crítica como se ha mencionado anteriormente.

En cuanto a la edad como factor determinante para las representaciones sociales que se tienen de la inclusión educativa, se puede decir que los estudiantes de la Facultad de Artes y de Psicología no mostraron diferencias significativas, esto en contradicción con lo encontrado por Álvarez–Rebolledo, Santos y Barrios (2019) y Frumos (2018) puesto que en dichas investigaciones sí se reportan diferencias siendo lo más jóvenes lo que tienen una mejor actitud hacia la inclusión.

Según los hallazgos de Rodríguez, Núñez, Bulla y Lozano (2016) no hay diferencias significativas en la variable sexo, lo que se contrapone con los resultados de esta investigación puesto que se encuentran diferencias en dos de las categorías, esto coincide con los resultados reportados por Álvarez–Rebolledo, Santos y Barrios (2019) donde sí hay una diferencia significativa, siendo en ambas investigaciones las mujeres quienes presentan una mejor percepción de sus propias prácticas inclusivas.

Las diferencias encontradas, así como las similitudes pueden deberse al contexto ya que como menciona García, Piña y Aguayo (2019) éste definitivamente influye en las representaciones sociales. Lo anterior da pie a tomar en cuenta lo que menciona Castorina

(2017) las representaciones sociales exhiben un carácter cultural e histórico, por lo que no son las mismas para todos ni para siempre. Por ello, pueden desarrollarse diferentes estrategias para cambiarlas de manera positiva; Así, de acuerdo con Abric (2001) se logrará un impacto en las prácticas y relaciones entre estudiantes y otros actores de la comunidad universitaria.

Conclusiones

Los estudiantes de la Facultad de Artes tienen mayor conocimiento de las políticas inclusivas que imperan en la UAEM en comparación con los estudiantes de Psicología. Sin embargo, es importante dar relevancia a que los porcentajes siguen siendo bajos para ambas Facultades.

En cuanto a la cultura inclusiva, la categoría de docentes es la que presenta diferencias significativas. Los estudiantes de la Facultad de Artes tienen una mejor representación social del papel que desempeñan sus docentes en pro de la inclusión de sus compañeros con discapacidad. Consideran que motivan a la participación, colaboración y respeto, además de mantener una actitud positiva frente al proceso de inclusión. En cambio, los estudiantes de psicología si bien también poseen representaciones sociales favorables de sus docentes, se observa que son más críticos con las actitudes y acciones que realizan sus profesores en favor a la inclusión de sus compañeros con discapacidad. Esto derivado de la formación que están recibiendo ya que los estudiantes de la Facultad de Psicología poseen conocimientos teóricos y prácticos en relación a la inclusión educativa y atención a la diversidad.

En la dimensión de prácticas inclusivas no se encontraron diferencias significativas entre Facultades, aunque se puede decir que la representación social que tienen los estudiantes de Artes sobre las prácticas inclusivas de sus docentes es mejor, perciben mayor preparación, experiencia, capacitación y adaptaciones por parte de sus profesores que los estudiantes de Psicología.

Los estudiantes de ambas Facultades poseen una representación social favorable del papel que ellos mismos desempeñan frente a sus compañeros con discapacidad, ya que consideran que no tienen inconveniente en trabajar en equipo con ellos, no discriminan, participan en diferentes dinámicas con ellos y la convivencia dentro del aula es muy buena. Sin embargo, se aprecia que fuera del aula la convivencia no es percibida como buena, el puntaje más alto es de los estudiantes de Artes.

En el análisis por semestre se encontró que mientras tengan un mayor avance en sus carreras, los estudiantes van percibiendo menores beneficios de la inclusión educativa y muestran una actitud más crítica, ya que son quienes han realizado prácticas en escenarios

educativos y se han enfrentado con barreras propias de los escenarios, de las políticas públicas y sociales. Es muy bajo el porcentaje de estudiantes de semestres avanzados que considera que la inclusión enriquece su formación, que es un trabajo de toda la comunidad universitaria y que poseen actitudes positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en nivel superior.

Por otro lado, la edad no es un factor que genere alguna diferencia en las representaciones sociales de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. Sin embargo, el sexo sí, ya que se observó que las mujeres tienen una representación social más crítica hacia las prácticas inclusivas de sus docentes y una mejor representación social de sus propias prácticas inclusivas como estudiantes.

Reconocimientos

Esta investigación se desarrolló gracias al apoyo de la beca 886381 de CONACYT y a la Unidad para la Inclusión Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*. En J.C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones*, pp. 11 – 32.
- Ainscow, M. (octubre, 2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Trabajo presentado en San Sebastián, 2003. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Álvarez-Rebolledo, A. M., Santos, M. G., & Barrios, E.E. (2019). *Propiedades psicométricas del cuestionario, Percepción de la inclusión educativa en nivel superior*. *Sinéctica*, (53). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/952>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. Madrid: FUHEM/OEI.
- Castorina, J. A. (2017). *Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales*. *Revista periódicos electrónicos en psicología*, (44), 1 – 13. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752017000100001&script=sci_abstract&tlng=es

- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). *Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa*. Educación, lenguaje y sociedad, (9), 1.
- Cruz, R. (2016). *Discapacidad y educación superior ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?* CPU-e, Revista de investigación educativa, (23), 1 – 23. <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2172>
- Delgado, U., Martínez, F., Moreno, A. y Hernández, L. (2016). *Inclusión educativa de personas sordas señantes en nivel universitario en México*. ConCiencia, vol. 1, núm. 2, pp. 43-56. http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia_EPG/article/view/38/32
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). *Inclusión educativa*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Frumos, L. (2018). *Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms*. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, vol. 10, núm. 4, pp. 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
- García, J., Piña, J. M., y Aguayo, H. B. (2019). *Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México*. Revista Iberoamericana De Educación, 80(2), 129-150. <https://doi.org/10.35362/rie8023249>
- Guajardo, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior*. España: Editorial Académica Española.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Isaacs, M. A. y Mansilla, L. (2014). *Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 13, núm. 26, pp. 117-130. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37>
- Jullian, C. (2018). *Inclusión antes de la inclusión: tres ejemplos notables en la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos*. Revista de Administración Pública, 53(1), pp. 191 – 203.

- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Serge Moscovici (Ed), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (Pp. 469 – 494). Paidós.
- López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 37-54. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>
- Mazzitelli, C. A. y Aparicio, M. (2010). *El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales*. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(3), 636-652.
- Müggenburg, M.C., y Pérez, I. (2007). *Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa*. *Enfermería Universitaria*, 4(1). ISSN: 1665-7063.
- Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). (2012 – 2018). www.uaem.mx
- Rodríguez, I. M., Núñez, A., Bulla, J. y Lozano, A. (2016). *Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios*. *Revista Horizontes Pedagógicos*, vol. 18, núm. 2, pp. 86-93. <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1098>



Innovación, Inclusión y TIC. Un estudio comparativo de su inserción en los Programas Sectoriales de Educación en México

Zaira Navarrete Cazales¹

Paola Andrea López Hernández²

Héctor Manuel Manzanilla Granados³

Introducción

El concepto de innovación ha estado presente en el ámbito educativo en cada una de las reformas planteadas a nivel internacional y nacional, por lo menos desde los años 60, posicionándose en las agendas políticas como parte importante en la constitución del proceso de enseñanza y aprendizaje iterándose y/o evolucionando de forma continua; en este sentido, es fundamental realizar una revisión sobre la vinculación existente entre éste, la inclusión y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el fin de comprender su implementación en los diferentes contextos histórico-sociales en donde se han desarrollado, así como la manera en la que éstos se han insertado y posicionado dentro de las políticas educativas.

En México, en las últimas dos décadas, los objetivos y estrategias planteadas dentro de los programas sectoriales se han centrado en la resolución de cinco problemáticas recurrentes: la cobertura, la calidad, la atención a la equidad, la igualdad y la formación de profesores; dichos aspectos demandan la conformación de agendas públicas orientadas a la innovación, la inclusión y el uso de herramientas como las que ofrecen las TIC para mejorar los procesos formativos, produciendo cambios que impacten de forma significativa

¹Profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía. CE: znavarrete@filos.unam.mx

²Profesora adscrita a la Secretaría de Educación de Veracruz. CE: paolaan.lopez@msev.gob.mx

³ Profesor-investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional. CE: hmanzanilla@ipn.mx

y positiva en la sociedad, la cultura y en la economía, constituyendo ciudadanos con competencias integrales que puedan hacerle frente a la sociedad del conocimiento.

Con base en lo expuesto, el presente capítulo tiene por objetivo realizar un análisis de las políticas educativas planteadas en cuatro programas sectoriales de educación en México, (2001-2006, 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024), atendiendo como categorías centrales el desarrollo de 1) la innovación, 2) la inclusión y 3) las TIC, empleando la metodología comparativa para ubicar sus semejanzas y diferencias para encontrar tendencias, así como los procesos de convergencia y divergencia (Navarrete y Rojas, 2017) ubicados al interior de cada programa. Los resultados muestran que la inserción de estas categorías dentro de las políticas públicas parte de las propuestas expuestas desde los organismos internacionales, ajustando los objetivos, estrategias y líneas de acción a las necesidades propias del contexto sociohistórico en donde se implementan.

Para dar cuenta de los hallazgos, hemos organizado el capítulo en tres apartados, en el primero, exponemos la conceptualización y vinculación de las tres categorías de análisis elegidas, así como su constitución en el ámbito educativo a través del tiempo; en el segundo, presentamos las características esenciales de los cuatro programas sectoriales, en concordancia con la inserción de la innovación, la inclusión y las TIC dentro de sus objetivos, estrategias y líneas de acción propuestos y, finalmente, recuperamos algunas notas comparativas que nos permiten comprender las semejanzas, diferencias y tendencias en cada uno de los programas, así como la inserción de las tres categorías dentro de la política educativa en el periodo estudiado.

Hacia una revisión conceptual: innovación, Inclusión y tecnologías de la información y la comunicación

Hace más de 50 años, el término de innovación se puso en tendencia, sin embargo, no presentaba el mismo significado que le atribuimos hoy en día, así, el concepto se relacionaba con los cambios que se presentaron al interior de las instituciones educativas en materia de cobertura que requería la incorporación de todos los educandos en el aparato escolar (Navarro y Navarrete, 2017). Como resultado de las reformas propuestas en aquel periodo enfocadas al aumento de la matrícula escolar, se llegó a la conclusión de que la formación de los ciudadanos requería no sólo de un incremento de la matrícula, sino de transformaciones que recuperaran las características y necesidades propias del contexto donde se llevaba a cabo el acto educativo con el fin de generar una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la década de los 70 y 80 se buscaron nuevas experiencias pedagógicas para transformar la realidad educativa, incorporando diversos enfoques formativos a las reformas educativas que permitieron reformular los programas de enseñanza (Fernández,

2015; Navarro y Navarrete, 2017), haciendo hincapié en la formación de profesores y la constitución de nuevos recursos curriculares para ampliar las competencias de los estudiantes, tomando como base el desarrollo de las tecnologías propias de la época.

Para 1990, la innovación tuvo un giro, asociándose con la idea de competitividad internacional, que buscaba generar una vinculación entre la equidad y la calidad educativa teniendo como base la eficacia y la eficiencia del sistema formativo para la economía, ajustando de esta manera las políticas públicas para su desarrollo. Así, las ideas innovadoras se encontraban estrechamente ligadas con una conformación de ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo nacional y la productividad, viendo a la enseñanza como un medio para impulsar el progreso.

En la actualidad, los cambios vertiginosos provocados a raíz de las sociedades del conocimiento han generado una incertidumbre que implica realizar proyecciones sobre el futuro, previendo en el ámbito educativo la formación las destrezas y habilidades que habrán de constituirse y responder a los oficios y a la profesionalización que los ciudadanos requerirán para desenvolverse de forma satisfactoria en cualquier ámbito de su vida (Lee, King y Jiménez, 2018). Por esta razón, en la época actual, es ineludible el vínculo formado entre la creatividad y la innovación, pues la primera puede ser aplicada tanto a los procesos pedagógicos como al desarrollo institucional, viéndose reflejada en los cambios curriculares que atienden las transformaciones y las necesidades de los diversos contextos.

Con base en lo expuesto en párrafos anteriores, la innovación educativa puede ser definida por los cambios que se suscitan al interior de las instituciones formativas, ésta no sólo implica modificar algo, sino que se trata a su vez de introducir renovaciones que impacten de forma significativa en el ámbito de la enseñanza. De esta manera, el concepto de innovación es un fenómeno al que resulta complicado darle un significado (Fernández, 2015), pues se define con base en el contexto y el tiempo en el que se implementa, así, lo que es considerado una innovación en un momento puede no serlo en otro.

Tomando como referencia la investigación realizada por Fernández (2015), para que algo resulte innovador dentro del sistema educativo es necesario que cumpla con tres aspectos fundamentales: 1) que sea nuevo, 2) que permita la mejora, 3) que produzca un cambio. Lo nuevo hace referencia a algo que se genera y que se instituye por primera vez dentro del contexto formativo, o que ya existía pero que se emplea en otras circunstancias con distintas finalidades. La mejora es el resultado de la introducción de las innovaciones y este concepto va aparejado con el cambio que se produce con una intencionalidad al introducirlo dentro del sistema educativo.

Con base en lo anterior, la innovación es una construcción que depende de una apropiación de cada realidad y necesidad (Tedesco, 1997), no es ahistórica y, por lo tanto,

no puede trasladarse de una realidad a otra, por lo que siempre debe procurar reconocer las necesidades propias de su tiempo y su espacio. En este caso, las políticas educativas internacionales y nacionales que imperan en la actualidad hacen alusión a la atención de otro aspecto sumamente importante, la búsqueda de la inclusión educativa que permita brindar una atención integral de manera equitativa a todos los educandos a partir de estrategias innovadoras que generen cambios.

La inclusión, puede definirse como un proceso que permite responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes, siendo un mecanismo de cierre de las brechas provocadas por la exclusión social⁴. La inclusión educativa abarca un amplio campo de acción relacionado con el acceso educativo a los grupos históricamente excluidos, los procesos interculturales y plurinacionales, la formación orientada a las personas con discapacidad, la movilidad humana (generada a raíz de los procesos migratorios) y la atención a otras situaciones de vulnerabilidad (UNESCO, 2020).

En el Foro Internacional sobre la Inclusión y la Equidad en la Educación realizado en Calí, Colombia en el año 2019, se planteó la siguiente conceptualización:

La inclusión es el proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, que respeta y valora la diversidad y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación, tiene que ver con toda la población y, sobre todo, con aquellas personas que por distintas razones se encuentran excluidas de los servicios de política social. (UNESCO, 2020:29)

La inclusión es, hoy en día, una de las aspiraciones de todos los sistemas educativos en Latinoamérica, considerando que se encuentra destinada a la constitución de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita y Duk, 2008; SITEAL, 2019). A pesar de que las políticas educativas han centrado parte de sus objetivos hacia la cobertura dirigida a los grupos tradicionalmente excluidos por medio de la democratización del acceso, lo cierto es que las tasas de pobreza se han mantenido (Alcántara y Navarrete, 2014), cuestión que sigue siendo una asignatura pendiente para las agendas políticas implementadas, así como en los objetivos y estrategias propuestas para el desarrollo educativo.

Es importante mencionar que, actualmente, a las brechas sociales se ha sumado una nueva forma de segregación que tiene relación con la tecnología, misma que no es accesible a todos los individuos dejándolos fuera de diversos programas sociales cuyas solicitudes tienen que realizarse en línea (Alcántara y Navarrete, 2014). Si uno de los

⁴ De acuerdo con Castells (2004) la exclusión social se puede presentar de tres formas: 1) deportación (políticas de exclusión), 2) construcción de espacios cerrados en el seno de la comunidad (relegamiento a espacios particulares) pero separados; y 3) dotación a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad, pero privándolos de ciertos derechos y participación.

objetivos de la inclusión educativa tiene que ver con el acceso y la participación de aquellos que están en riesgo o se encuentran excluidos, se vuelve necesario implementar formas innovadoras para integrarlos al sistema educativo y a la sociedad en general. Por esta razón, las sociedades del conocimiento deben apoyarse fuertemente en el uso de las TIC que son de utilidad al momento de enfrentar los cambios, el desarrollo y las diversas transformaciones (Cabero y Córdoba, 2009; Almirón y Paro, 2014).

Las tecnologías de la información y la comunicación se constituyen como un recurso importante y a veces imprescindible para el desarrollo integral, social y profesional de los ciudadanos actuales, pues se consideran como una respuesta real y acorde a las exigencias y demandas presentes de la sociedad (Cabero y Córdoba, 2009). De esta manera, las TIC ofrecen la posibilidad de brindar rasgos favorables al entorno educativo como: a) una formación permanente, b) una ampliación de la oferta y de oportunidades de actualización, c) un incremento en la rentabilidad de los recursos educativos, d) una reducción en la desigualdad de oportunidades de acceso y e) un aprovechamiento de los recursos tecnológicos, siendo elementos orientados a potencializar los procesos formativos (Rojas y Navarrete, 2019), favoreciendo la autonomía de los estudiantes, evitando la marginación y facilitando la inserción.

Así, las TIC ofrecen una oportunidad de innovar en el ámbito formativo generando nuevas formas de acceso que se traducen en el establecimiento de cambios en el sistema educativo favoreciendo la inclusión de las poblaciones vulnerables, y de todos los integrantes de la nación, ofreciendo medios modernos para la atención de las necesidades de la ciudadanía, tomando en cuenta su época y su contexto. De esta manera y con base en lo planteado en párrafos anteriores, se puede observar una vinculación entre la innovación, la inclusión y las TIC.

Innovación, Inclusión y TIC en los Programas Sectoriales de Educación 2000-2024

México ha realizado múltiples esfuerzos por integrar a las políticas educativas aspectos relacionados con la innovación, la inclusión y la tecnología; es importante recalcar que estos conceptos no se han integrado de lleno dentro de los programas sectoriales, su inserción se relaciona con las características y necesidades propias de la época y los rasgos del contexto internacional y nacional.

En este sentido, para comprender cómo los conceptos de innovación, inclusión y vinculación se han desarrollado dentro de las políticas educativas expondremos la manera en la que se han propuesto los objetivos y estrategias planteados en los programas sectoriales, que comprenden un periodo de tiempo establecido entre el año 2000 y 2024 correspondiente a cuatro periodos sexenales.

Programa Nacional de Educación 2001- 2006

En la Declaración Mundial de Educación para Todos, surgida en el Foro Mundial celebrado en Jomtien, Tailandia en 1990, se esbozó la necesidad realizar cambios en materia formativa para suprimir las discriminaciones y brindar las posibilidades de aprendizaje para todos los grupos desasistidos, aunque no se empleó el término de forma explícita, se buscaba generar una inclusión de las poblaciones vulnerables a través de la atención a sus necesidades básicas de aprendizaje, garantizando la igualdad de acceso a la enseñanza (UNESCO, 1990).

Aunado a la declaración realizada en Jomtien, en los últimos años del siglo XX, con la aparición de las computadoras y el internet se hizo posible una rápida transformación relacionada con las nuevas tecnologías (Gutiérrez, Macías y López, 2017) impactando de forma significativa en el desarrollo de nuevas políticas para insertarse dentro de los sistemas educativos, viendo a las TIC como una herramienta que permitiría innovar los procesos educativos, el currículo y la práctica docente, siendo un apoyo a la pedagogía que se desarrollaba dentro del aula.

En este contexto surgió el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que planteaba a la formación como un factor decisivo para transformar la sociedad, teniendo como base para el desarrollo de los ciudadanos la democracia, la construcción de un sentido nacional y la contribución a la convivencia humana, partiendo de un diagnóstico que consideraba los avances en la cobertura educativa, pero que continuaba presentando retos relacionados con: a) la equidad, b) la calidad de los procesos educativos y c) la integración del funcionamiento de los sistemas educativos que se traducían en tres principios fundamentales: 1) educación para todos, 2) educación con calidad y 3) educación de vanguardia (SEP, 2001), este último relacionado ampliamente con la innovación.

El auge de las sociedades del conocimiento se consideró en el desarrollo de los objetivos y las estrategias del programa, el nuevo panorama político, económico y social brindó una oportunidad extraordinaria para proponer mejoras y cambios desarrollando nuevas modalidades educativas que se adecuaron a las necesidades del contexto. En este sentido, las TIC se presentaron como un medio para abrir nuevas perspectivas para la educación a distancia que permitieran atender las problemáticas de acceso que eran cada día más evidentes.

Así, tanto la innovación como las Tecnologías de la Información y Comunicación tuvieron una presencia relevante en el desarrollo del programa y de la época (Moreno, 2004), presentándose a partir de los siguientes objetivos: *Objetivo 1. Conformar un sistema de educación superior abierto, integrado, diversificado, flexible, innovador y*

dinámico, que esté coordinado con los otros niveles educativos, con el sistema de ciencia y tecnología, con los programas de artes y cultura, y con la sociedad (SEP, 2001: 210).

Las estrategias impactaban en la realización de proyectos que alcanzarían todas las áreas del conocimiento, brindando atención a las necesidades poblacionales, realizando un uso de las TIC para la mejora educativa. Así, las innovaciones se realizarían principalmente en dos niveles formativos, la educación básica y la superior. La primera contempló la puesta en marcha de proyectos como: Red Escolar de Informática Educativa, un Proyecto de Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología, y la Enciclomedia, que dotó a miles de aulas con infraestructura tecnológica orientada a complementar las actividades de aprendizaje (SEP, 2001; INEE, 2016; Navarrete *et al.*, 2020).

En cuanto a la educación superior se buscó el desarrollo de nuevos criterios que respaldaran la autonomía de las instituciones para desarrollar proyectos de investigación, aunado a lo anterior, se contempló la necesidad de brindar una mayor cobertura para mejorar la calidad, asegurando la equidad en el acceso diversificando la oferta, para lograr este objetivo se vio a las TIC como un medio para desarrollar nuevas modalidades educativas a distancia, que permitieran un acceso al sistema a la población vulnerable.

Programa Sectorial de Educación 2006-2012

En el año 2006, la educación comenzó a considerarse como un tema crucial que impactaría de manera significativa en todos los ámbitos de la vida nacional, siendo el principal motor a partir del cual México avanzaría hacia el desarrollo económico sostenible (INEE, 2016). Por tal motivo, el sistema educativo nacional tenía como principal objetivo constituir a los ciudadanos críticos, organizados y participativos mediante una sociedad más incluyente que integrara a los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables (SEP, 2006).

En este contexto la equidad comenzó a visualizarse como una característica de los sistemas educativos competentes, por lo que se introdujo dentro de las políticas educativas siendo un punto fundamental del desarrollo formativo en este sexenio, así mediante el *objetivo 3. Ampliar las oportunidades educativas para reducir la desigualdad entre los grupos sociales, cerrar las brechas e impulsar la equidad* (SEP, 2006) se presentaron estrategias para generar más oportunidades de acceso, tomando en cuenta la implementación de becas (para niños y jóvenes de escasos recursos, así como para madres solteras), y la articulación de una nueva oferta educativa, dirigida a todos los sectores de la población.

De esta manera, en el año 2011 se fundó la Universidad Abierta y a Distancia de México, que ofrecía una oferta innovadora de calidad y flexible, haciendo uso de las TIC para

mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje (SEP, 2012), esta nueva modalidad de educación superior se presentó como una innovación que permitió a la población vulnerable insertarse dentro del sistema educativo.

Sumado al desarrollo de nuevas modalidades educativas haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, surgió un cambio notable en la política educativa del periodo en cuestión, pues se antepuso el desarrollo y la utilización de las TIC “como eje y condición para el fortalecimiento y mejora del Sistema Educativo Nacional en su conjunto, a fin de propiciar que la población en edad escolar contara con una educación basada en competencias y la posibilidad de acceder a las sociedades del conocimiento” (Rojas y Navarrete, 2019: 58), presentándose como un objetivo central en la configuración del programa, siendo estas herramientas un fin y no un medio dentro de la agenda educativa.

Con base en lo anterior, se estableció el programa *Habilidades Digitales para Todos* en el nivel de educación básica, éste no sólo contemplaba la entrega de equipo electrónico a las instituciones educativas, sino que tenía como principal objetivo desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes y profesores, adecuándose a los estándares internacionales (Navarrete *et al.*, 2020) para satisfacer las necesidades de la población, atendiendo los criterios de innovación, inclusión por medio de las TIC.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Con la publicación del documento *La UNESCO avanza. La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (UNESCO, 2017) se hizo hincapié en que los sistemas educativos debían garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el desarrollo de aprendizajes, conocimientos y habilidades de utilidad que pudiesen ser empleados durante toda la vida del educando, siendo la educación el eje central de la transformación social.

Tomando como base los preceptos internacionales, se reformó el artículo tercero constitucional, orientando los objetivos el sistema educativo hacia la búsqueda de la calidad educativa, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje que se centraran en el desarrollo integral de los seres humanos (DOF, 2018).

Así, un buen sistema educativo era considerado de calidad cuando podía ofrecer oportunidades de inclusión siendo un medio para favorecer la equidad sin reproducir los privilegios, permitiendo a los individuos participar en las sociedades del conocimiento teniendo acceso a saberes actualizados y oportunos (SEP, 2013), mejorando su capacidad

para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas y usar de manera eficaz la tecnología, asegurando con ello la comprensión del entorno y la innovación.

Es importante mencionar que dentro de este programa sectorial se destacó el despliegue de una política educativa que habría de brindar una educación superior de calidad sobre una base estratégica que contemplaba la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rojas y Navarrete, 2019). En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) fueron vistas como una fuente para construir una nación más próspera y ventajosa, siendo capaces de innovar a partir de la investigación y la creación de redes de conocimiento atendiendo los requerimientos tanto productivos y sociales (SEP, 2013).

En este sentido en el programa sectorial correspondiente al sexenio 2013-2018, las categorías relacionadas con la innovación, inclusión y TIC se encuentran desarrolladas en los siguientes aspectos: *Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa*, cuyas líneas estratégicas recalcaron la importancia de impulsar nuevos modelos de educación superior y media superior tomando en cuenta las modalidades no presenciales, asegurando el desarrollo tecnológico para favorecer el acceso a todas las personas, teniendo en cuenta los grupos vulnerables (indígenas, población analfabeta, personas de escasos recursos, y con discapacidad) (SEP, 2013).

En cuanto a la innovación, se desarrolló de manera más puntual dentro del *objetivo 6. Impulsar la educación científica y Tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento*, en donde esta categoría se relacionó ampliamente con el nivel superior, teniendo como estrategias centrales el apoyo a la investigación y el desarrollo de redes de conocimiento orientadas a compartir los saberes generados en este nivel formativo, fomentando la participación de las IES y considerando el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SEP,2013).

Dentro de los programas nacionales que se implementaron en torno al desarrollo de la tecnología en la educación básica se encuentra el *Programa Piloto de Inclusión Digital* (2013-2015) que se implementó paralelamente al programa Habilidades Digitales para Todos, “cuyo enfoque principal era el de identificar los elementos indispensables para el diseño de una política pública de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Navarrete *et al.*, 2020: 147). Desde esta perspectiva, la estrategia digital nacional contempló nuevamente a las TIC como un medio para mejorar la educación, teniéndolo en cuenta como uno de sus habilitadores la inclusión y el desarrollo de habilidades digitales.

Programa Sectorial de Educación 2019-2024

El inicio del sexenio en el año 2018 dio un nuevo giro al ámbito educativo, la búsqueda de la calidad se transformó en un impulso para generar una formación de excelencia, que impactara de manera significativa en la formación de mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario, con plena solidaridad y conciencia ambiental, constituyendo con ello un amor a la patria (SEP, 2019).

En este nuevo programa, el eje rector es la equidad, planteando el Sistema Educativo Nacional al servicio de los niños, niñas, adolescentes y adultos, fortaleciendo la inclusión garantizando a partir de ésta el acceso a la formación a toda la población. Con base en lo anterior, la inclusión toma un papel predominante en el desarrollo de políticas públicas, presentándose como el *objetivo 1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes*. En este sentido al igual que el programa del sexenio anterior, se resalta la necesidad de crear nuevas modalidades de impartición del conocimiento, valiéndose de las TIC para implementar modelos de educación a distancia que coadyuven en el acceso a la escolaridad de aquella población que, por situación de economía o geografía, no ha podido ingresar al sistema educativo.

Aunado a lo anterior, dentro del *objetivo 2. Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional*, atendiendo a sus estrategias se destaca la importancia de instrumentar métodos pedagógicos innovadores, orientados a la generación de una inclusión de la población a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el apoyo de una utilización pertinente de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), dentro de cada aula en todos los niveles y modalidades formativas. Para ello se vuelve esencial dotar de una garantía de equipamiento adecuado en los centros educativos, dirigiendo los esfuerzos hacia una potenciación del aprendizaje.

La innovación a su vez presenta estrecha relación con el desarrollo de las IES y su participación en el impulso de la investigación relacionada con las ciencias, las humanidades y la tecnología, que aseguren una plena vinculación con la satisfacción de las necesidades nacionales y regionales orientando las estrategias al desarrollo y la productividad económica del país (SEP, 2019).

Con relación a los proyectos planteados en sexenios anteriores, aún no se cuenta con un programa para desarrollar la implementación y la incorporación de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital dentro de las aulas, aunque el primer esbozo se presentó dentro de la reforma a la Ley General de Educación

(DOF, 2019) en donde se expone la necesidad de apoyar el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos además de la implementación de modalidades de educación a distancia que contribuyan al cierre de la brecha digital y la disminución de las desigualdades en la población.

Notas comparativas entre los programas sectoriales de educación en México

Derivado de la contextualización antecedente, destacamos aquí algunas anotaciones de contraste sobre las políticas implementadas a nivel nacional relacionadas con el desarrollo de las categorías expuestas, en ese caso, haciendo referencia a la innovación, la inclusión y las tecnologías de la información y la comunicación. Es menester resaltar que durante las últimas dos décadas las agendas educativas han propuesto objetivos y estrategias concretas que permiten desarrollar el sistema educativo tomando como base la atención a problemáticas relacionadas con la cobertura, la equidad, la igualdad y la introducción de las TIC (ya sea como medio o como fin) dentro del aula (ver cuadro 1) con el firme objetivo de constituir una educación de calidad y, actualmente, una formación de excelencia.

En primer lugar, es importante mencionar que en los cuatro programas sectoriales analizados se hace énfasis en la vinculación entre innovación, inclusión⁵ y TIC, tomando como base las propuestas de los organismos internacionales en cuanto el desarrollo de los objetivos prioritarios para atender las necesidades educativas poblacionales y brindar una formación integral a todos los ciudadanos que les permitan insertarse de forma adecuada dentro de las sociedades del conocimiento.

En este sentido, la innovación se encontró presente principalmente dentro del desarrollo de las instituciones educativas de educación superior, con las cuales se busca la generación de nuevos saberes y redes de conocimientos que atiendan las necesidades regionales y nacionales; a su vez, se inserta en los programas sectoriales al proponer a las TIC como un medio para transformar las prácticas pedagógicas dentro de las aulas y para apoyar el desarrollo de la actividad docente, así, entre los programas que resaltan para generar un acompañamiento a los docentes en la educación básica se encuentran *Enciclomedia* (2001-2006), *Habilidades Digitales para Todos*(2007-2012) y el *Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital* (2013-2018) observándose un continuismo (INEE, 2016) entre los proyectos planteados.

⁵ La introducción de este concepto dentro de las políticas educativas fue evolucionando conforme se presentaron los programas sectoriales en cada sexenio, en este caso, en el año 2001 la inclusión estaba aparejada con la equidad educativa mediante la cual se proponía el acceso de toda la población al sistema formativo (SEP, 2006).

Un aspecto esencial que se puede observar como una constante entre los programas sectoriales, es el hecho de que a la innovación se suman las TIC para lograr la inclusión de las poblaciones históricamente vulnerables (SEP, 2019), mediante la generación y el establecimiento de nuevas modalidades educativas de enseñanza orientadas a la generación de una nueva oportunidad de acceso a aquellos que por diversas cuestiones no pueden ingresar a la educación presencial.

En segundo lugar y como un aspecto a diferenciar es que, el programa sectorial correspondiente al periodo 2007-2012, dotó a las TIC de un enorme valor estableciéndolas como un objetivo prioritario dentro del desarrollo de estrategias y proyectos para su atención en todos los niveles educativos, presentándose como un eje y condición para el fortalecimiento y la mejora del Sistema Educativo Nacional (Rojas y Navarrete, 2019), siendo un trampolín para la generación de la Universidad Abierta y a Distancia, que ayudaría de manera sustancial en el mejoramiento de la inclusión educativa.

En el caso de la categoría relacionada con la inclusión, ésta empieza a tomar auge dentro de los últimos dos programas sectoriales, presentándose como un eje rector en el programa correspondiente al periodo 2013-2018, en donde se hace énfasis en la atención a la población que, hasta el momento, se encontraba segregada (DOF, 2019) por condiciones económicas, raza, género, discapacidad o ubicación geográfica y en la constitución de nuevas metodologías pedagógicas que se centren en la atención de todos los alumnos que integran las aulas.

Cuadro 1. Panorama comparativo de los programas sectoriales de educación en México

| Programas Categorías | Programa Nacional de Educación 2001-2006 | Programa Sectorial de Educación 2007- 2012 | Programa Sectorial de Educación 2013-2018 | Programa Sectorial de Educación 2019-2024 |
|---------------------------------------|---|--|---|---|
| Objetivo principal | Desarrollar una serie de metas y estrategias para ampliar y diversificar la cobertura, observando a la educación, la ciencia y la tecnología como los puntales del desarrollo nacional. | Da continuidad a las políticas del sexenio precedente teniendo los principios de calidad y equidad como líneas rectoras. La educación es vista como un medio para transformar la sociedad. | Desarrolla como objetivo principal la búsqueda de la calidad educativa, mediante una formación orientada al desarrollo integral de los individuos, teniendo como eje rector la equidad. | Tiene como objetivo principal impulsar una educación de excelencia, siendo la equidad y la inclusión ejes rectores y ordenadores para alcanzar los propósitos planteados. |

Estudios comparados sobre Innovación e Inclusión educativa

| | | | | |
|--------------------------|--|---|--|--|
| <p>Innovación</p> | <p>La innovación dentro del Plan está ligada al fortalecimiento de la investigación educativa mediante actividades académicas que son llevadas a cabo por medio de las IES, así, el objetivo principal se centra en coordinar los hallazgos realizados por los investigadores con las necesidades propias de la población, siendo ésta una palanca impulsora del desarrollo social, cultural y económico</p> | <p>Mediante los objetivos expuestos dentro del Programa, se presenta a la innovación dentro del desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología dentro de las IES. Así, expone una vinculación con las TIC al visualizarlas como medios creadores de nuevas prácticas dentro del aula.</p> | <p>Se plantea la capacidad de innovar como uno de los factores que marca la diferencia en el camino hacia el desarrollo (SEP, 2013) tomando en cuenta que ésta se lleva a cabo en el nivel superior, especialmente en el posgrado, en donde la creatividad y la generación del conocimiento tienen mayor importancia.</p> <p>Se propone la creación de redes de conocimiento que permitan vincular los requerimientos productivos y sociales de la nación.</p> | <p>La innovación se presenta como un medio para instrumentar nuevos métodos pedagógicos de inclusión, orientados a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad educativa. Esta innovación se apoyará de las TICCAD para desarrollar los procesos de enseñanza, fomentando la constitución de habilidades digitales y el uso de la tecnología dentro del aula.</p> |
| <p>Inclusión</p> | <p>Aunque explícitamente no es mencionado el término de inclusión, la equidad es un aspecto importante en el desarrollo del Plan, buscando fomentar la ampliación de oportunidades educativas para reducir las desigualdades.</p> | <p>En el programa, aún no aparece el concepto de inclusión, por lo que éste puede ser tomado en relación con la equidad para la cual se busca ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre los grupos sociales cerrando así las brechas existentes. En este sentido, las TIC se emplean como un medio para acercar la enseñanza a las comunidades mediante la creación de nuevas modalidades de enseñanza como la Universidad Abierta y Distancia.</p> | <p>Se introduce el término de inclusión dentro del Programa, siendo un eje rector para el desarrollo educativo posicionándose como un medio para garantizar las oportunidades de acceso, permanencia y avance en todos los niveles educativos. Para avanzar sobre el acceso educativo a grupos vulnerables se plantea la idea de emplear las TIC como un medio para la creación de nuevas modalidades educativas, así como para innovar las prácticas pedagógicas dentro del aula.</p> | <p>La inclusión es vista como un eje central en el desarrollo de estrategias y proyectos en el ámbito educativo, bajo la premisa de “no dejar a nadie atrás (UNESCO, 2020; SEP 2019) se plantean como líneas de acción la aplicación de diversas oportunidades educativas que permitan garantizar el acceso al sistema a toda la población, especialmente a aquella que se encuentra en una situación de vulnerabilidad.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <p>TIC</p> | <p>La TIC se observan como un medio que impacta en el desarrollo educativo y plantea nuevos retos de orden financiero, tecnológico y pedagógico. Éstas son vistas como un medio que permite mejorar las prácticas educativas dentro de las aulas, implementándolas como herramientas de apoyo a la práctica docente</p> | <p>El impulso a las TIC en este sexenio es sumamente importante ya que se ven como un medio y como un fin, siendo un objetivo rector en el desarrollo de los programas educativos, brindando un impulso a su desarrollo y utilización para apoyar el aprendizaje, ampliar las competencias para la vida, promover la investigación y la innovación y atender la equidad educativa.</p> | <p>Las TIC vuelven a verse como un medio que permite el fortalecimiento de la educación en todos sus niveles y modalidades, las acciones sobre éstas se centran en el fortalecimiento de las habilidades en los estudiantes y la capacitación de los profesores para favorecer su comprensión y uso efectivo dentro de las aulas, promoviendo con ello un entendimiento del entorno en el que vivimos y fomentando la innovación.</p> | <p>Las TICCAD son vistas como herramientas inherentes al proceso educativo, por lo que se busca garantizar un equipamiento adecuado en los centros educativos que permitan generar una inclusión en todos los niveles poblacionales, mediante su introducción bajo una perspectiva crítica de los materiales disponibles.</p> |
| <p>Programas Gubernamentales desarrollados en torno a las TIC</p> | <p>Enciclomedia</p> | <p>Habilidades Digitales para Todos</p> | <p>Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital</p> | <p>-----</p> |

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2001, 2007, 2013, 2019; Rojas y Navarrete, 2019.

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados de este estudio comparativo acerca de la innovación, la inclusión y las TIC en los Programas Sectoriales de Educación en México, enfatizamos algunas consideraciones a manera de cierre.

En primer lugar, en cuanto al panorama nacional, se ha establecido una inserción de la innovación educativa, centrándose en unos primeros años en la evolución de las instituciones de educación superior y su impacto en la generación de nuevos saberes, así como en la conformación redes de conocimientos orientadas a la atención de las necesidades productivas y sociales. Aunado a lo anterior, a esta categoría también se le ha visto como un trampolín para instrumentar los nuevos métodos pedagógicos que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del uso de las TIC.

En segundo lugar, relacionado con la inclusión educativa, dimos cuenta de que es un concepto que aparece dentro de los programas sectoriales a raíz de las propuestas internacionales, relacionándose ampliamente con la publicación de la *Agenda 2030*, y el *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, en donde se exalta la necesidad de incluir a los sectores vulnerables en sistemas educativos que sean equitativos y que busquen la calidad formativa. En el caso mexicano, la inclusión también se ha valido de las herramientas tecnológicas, principalmente para aumentar la cobertura y mitigar el rezago educativo en las poblaciones más marginadas, creando nuevos recursos educativos y modalidades de enseñanza a distancia.

En tercer lugar, y en estrecha relación con el desarrollo de las TIC, hemos observado que éstas se han insertado dentro de las políticas educativas como un medio y como un fin, tomando en cuenta las bondades que presentan al incorporarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje y lo benéficas que pueden ser con relación a la innovación de los métodos y las prácticas formativas y con la inclusión de las poblaciones más vulnerables. Las políticas públicas nacionales han hecho énfasis en la integración de las TIC en todas las modalidades y niveles educativos, sin embargo, aún es necesario instrumentar estrategias y realizar acciones más contundentes que posibiliten un mayor crecimiento de su cobertura a nivel nacional (Rojas y Navarrete, 2019).

Por último, es importante mencionar que la simbiosis entre educación, innovación inclusión y tecnología y su inserción dentro de las políticas educativas nacionales es compleja, por lo que requiere de un profundo análisis que nos permita visualizar la manera en que estos conceptos de conectan, reconectan y orientan hacia la mejora de los procesos formativos y la implementación de nuevos proyectos, estrategias y metodologías para la mejorara de los aprendizaje y el logro de los objetivos planteados dentro de las agendas nacionales.

Bibliografía

- Alcántara Santuario, A., y Navarrete Cazales, Z. (2014). *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, XIX (60), 213-239. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/179/179>
- Almiron, M. E., y Porro, S. (2014). *Las TIC en la enseñanza, análisis de casos*. Revista electrónica de investigación educativa, XVI(2), 152-160. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/341/950>

- Beltrán Sánchez, J. A., García López, R. I., Ramírez Montoya, M. S., y Tanóri Quinta, J. (2019). *Factores que influyen en la integración del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital en la docencia en escuelas primarias*, Revista electrónica de investigación educativa, XXI, 1-11. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2088/1800>
- Cabero Almenara, J., y Córdoba Pérez, M. (2009). *Inclusión educativa: inclusión digital*. Revista educación inclusiva, 2(1), 61-77. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11296/Inclusion_educativa.pdf?sequence=2
- Diario Oficial de la Federación. (2019) *Ley General de Educación*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2018) *Artículo Tercero Constitucional*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>
- Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2010) *Inclusión educativa*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, VI(2), 1-8. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se
- Fernández Lamarra, N. (2015). Parte 1. *El concepto de innovación*. En N. Fernández Lamarra, La innovación en las universidades- Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero. 25-91. Disponible en: http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/untref_-_la_innovacion_en_las_uunn.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Mapeo y análisis de la evolución de la política educativa en México*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>
- INEE. (2018). *La política educativa en México*. En INEE, La política educativa en México desde una perspectiva regional, 11-40. México: INEE. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>
- Lee, J., King, E., y Jiménez, E. (2018). *Innovación para el aprendizaje*. Disponible en: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/innovacion-para-el-aprendizaje>
- Moreno Moreno, P. (2004). *La política educativa de Vicente Fox (2001-2006)*. Tiempo de educar, 5(10) 9-35. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., y Ocaña Pérez, L. (2020). *Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(Número Especial) 143-172. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/100/474>

- Navarrete Cazales, Z., y Rojas Moreno, I. (2017). *Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas*. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (Coords.) *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*, México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 213-224. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/353957763_Formacion_y_practica_docente_apoyada_en_TIC_en_la_Universidad_Nacional_Autonoma_de_Mexico_Notas_comparativas
- Navarro Leal, M. A., y Navarrete Cazales, Z. (2017). *Innovación ¿para qué?*. En M. A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (coords.) *Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías*. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 11-19. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias
- Rojas Moreno, I., y Navarrete Cazales, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. 182 pp. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Disponible en: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Disponible en https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf
- SEP. (2012). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Disponible en https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_051112.pdf
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3046.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2018). *Estrategia de Innovación Educativa y Uso de las TIC para el Aprendizaje (Etic@)*. Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_5012.pdf
- SITEAL. (2019). *Inclusión y equidad educativa*. Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf
- Trucco, D., y Espejo, A. (2013). *Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo: el caso del Plan Ceibal del Uruguay*. Políticas sociales. 177. Disponible en: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/6191>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2008) *Estándares de competencias en tic para docentes*. Disponible en: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

UNESCO. (2020). *Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634?posInSet=130&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>

Investigación educativa en México: el saber y el poder

Carlos Ornelas¹

¿Cuál es el sentido actual de la ciencia como vocación? La respuesta más acertada es la de Tolstoi, contenida en las siguientes palabras: La ciencia carece de sentido, puesto que no tiene respuesta para las únicas cuestiones que nos importan, las de qué debemos hacer y cómo debemos vivir.

Max Weber, La ciencia como vocación

Introducción²

Es bien sabido que los titulares de las dependencias oficiales y funcionarios de alto rango utilizan servicios de asesoría, unas veces integradas a la estructura burocrática, otras como empresas de consultoría. También florece —en temporadas— la figura del asesor personal del jefe de la dependencia. El caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México pudiera ser paradigmático, tanto por el tamaño de la empresa educativa nacional, como por el volumen gigante de operaciones de todos tipo.

Aunque haya un vínculo entre conocimiento y política, las relaciones entre los investigadores y políticos no son armónicas, por lo regular tienden a ser dificultosas. Los altos funcionarios perciben su tarea como la del hacer, la ejecución de políticas y estrategias, aunque también participan en el diseño. Los asesores o consultores, por el contrario, se

¹ Profesor de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. CE: carlos.ornelas@icloud.com.

² Nota bene: una versión resumida de esta pieza se publicó en el número 85 de la Revue internationale d'éducation de Sèvres (diciembre, 2020), con el título “La recherche en éducation au Mexique: ¿pour quoi faire?”

albergan lejos de las áreas de ejecución, se perciben como pensadores y, hasta por momentos, como heraldos de la innovación. La mayoría de los investigadores que no se insertan en las oficinas de asesoría se desempeñan en la academia y producen conocimiento sin perseguir fines utilitarios, sin que abonen a la idea de la neutralidad de la ciencia; pero sí defienden su independencia de pensamiento. Su producción se difunde en artículos, libros y capítulos que por lo general se dirigen a los colegas.

En México existen asociaciones profesionales de investigadores en educación importantes; entre ellas, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (Somec). Hay otras que ponen énfasis en las disciplinas, como la enseñanza de las matemáticas o la historia. Uno de los propósitos explícitos, a veces sobrentendidos, de estos gremios es producir conocimiento, experto y preciso, para cambiar la práctica de instrucción e influir en el control del sistema escolar, ya sea por la introducción de temas en la agenda, el diseño de políticas o la delineación de estrategias. Estas asociaciones conjugan aspiraciones de investigadores individuales, pero no las regulan; la vocación de cada persona gobierna su hacer, aunque en ocasiones el asiento institucional delimita sus lazos con la burocracia oficial.

Muchos investigadores piensan que la mejor manera de que el conocimiento experto llegue a las aulas, a libros de texto y programas de enseñanza es a través de la participación en los órganos de gobierno: brindar conocimiento a los políticos y combinar el poder con el saber. Aunque no lo citan, parece que Nicolás Maquiavelo inspira ese anhelo. En *El príncipe*, Maquiavelo destaca los vínculos fundamentales entre poder y conocimiento. Usó ejemplos históricos para aconsejar al soberano que confiara en la experiencia ajena para ser un gobernante que lleve a puerto sus proyectos y gobierne con sabiduría (Maquiavelo, 1957). Los investigadores en educación —quizá supongan algunos— es informar al alto funcionario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para gobernar mejor el proceso educativo. Otros, a la inversa, prefieren manifestarse en la plaza pública y acompañan a periodistas y comunicadores en la difusión y la crítica.

Por tanto, cabe preguntarse:

- ¿Se utilizan las actividades de investigación para mejorar las prácticas educativas o trazar la política educativa? Si es así, ¿cómo?
- ¿Qué papel representan esas actividades en el debate público?

Ciertos tipos de investigación aplicada probablemente tengan consecuencias en la práctica diaria de las escuelas para cambiar patrones específicos o fortalecerlos. Por ejemplo, la indagación realizada para actualizar los planes de estudio, introducir nuevas materias (Vida sana en respuesta al covid-19, por ejemplo) o libros de texto, como en la reforma educativa de 1972-1974. Sin embargo, lo que llama la atención en el ámbito

público no son los informes técnicos que producen académicos al servicio de la SEP, sino las relaciones entre los principales investigadores y los altos funcionarios. En especial si alguno de los consultores disfruta de reconocimiento y obra amplia.

Este capítulo sostiene que, si bien los investigadores quieren mejorar la educación, los políticos están más interesados en legitimarse ante su electorado o clientela.

De acuerdo con la literatura internacional de educación comparada (Fan y Popkewitz, 2020; Ozga, 2020; Reimers y McGinn, 2000; Steiner-Khamsi et al., 2020; Wiseman, 2010, por ejemplo), hay varias formas en las que se realiza la relación entre investigadores y funcionarios, o entre el conocimiento y la autoridad. Lo más conocido en México es que los secretarios de Educación Pública cuentan con asesores que los auxilian a perfilar, incluso imaginar, políticas (o preparar discursos). A veces, los expertos transitaron de la academia al funcionariado y se convirtieron en autoridades. No todos quemaron sus naves, pero la mayoría no regresó al *gis*; como dicen los maestros a quienes se van de comisionados sindicales. Además, para manejar tareas específicas, hacer gestoría de recursos o establecer contactos internacionales, los altos funcionarios emplean oficinas de consultoría (*think tanks*) o departamentos universitarios. A veces establecen institutos o fundaciones para hacer investigación de diverso tipo. Por ejemplo, cuando Fernando Solana fue secretario de Educación Pública, financió a la Fundación Javier Barros Sierra y fortaleció su centro de investigación prospectiva que realizó innumerables proyectos de investigación para la SEP (Fundación Javier Barro Sierra, s/f).

El propósito de este capítulo es hacer una revisión de cinco modelos para abordar la relación entre conocimiento y poder en el sistema educativo mexicano. Aunque aquí estos tipos ideales al estilo de Max Weber (2014) están separados por razones analíticas; es posible que en la experiencia cotidiana se activen de manera simultánea o en combinación unos con otros o de modo parcial:

- Transferencia de conocimiento.
- Diálogo informado.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones basada en evidencia.
- Elaboración de libros blancos.

La exposición trata de ejemplos, no es exhaustiva; tampoco persigue alimentar un debate. La idea es más sencilla, trata de sistematizar un nudo complejo sobre el que hay investigación escasa. Por razones de orden práctico y por continuidad en una tarea que

comencé al despuntar el siglo XXI, la figura de Pablo Latapí destaca en esa inspección. Él fue asesor de varios secretarios de Educación Pública, dejó memoria de su hacer y forjó instituciones; también fue mentor de investigadores de renombre e impulsor de asociaciones de investigadores. En la primavera del 2000 convoqué a varios de sus discípulos (en el buen sentido del término) a rendirle un homenaje (Ornelas, 2001). No obstante, el análisis pretende ir más allá de la caracterización de un personaje clave y explorar las relaciones complejas entre el saber y el poder.

En las estructuras de gobierno en todos los niveles y ámbitos abundan funcionarios que contratan a amigos, parientes u otorgan contratos a empresas creadas ex profeso para extraer rentas del Estado. Ese tipo de prácticas no entran en el terreno de este ensayo.

Transferencia de experiencia

Este tipo de cooperación entre investigadores y funcionarios, pone el énfasis en el experto, el especialista que pone al servicio de la institución su vasto conocimiento, que proviene de años de investigación y revisión de la literatura. Es el paradigma del sabio que transmite su comprensión de los dilemas de la educación al responsable de la conducción de la política educativa, el secretario de Educación Pública en persona. El esquema se desparra en la amplia estructura escolar mexicana. Los subsecretarios o las autoridades de educación locales, también contratan expertos que los apoyen en sus tareas, pero —es obvio— para desempeñar labores de menor envergadura.

Quizás el mejor representante de este modelo haya sido Pablo Latapí, el patriarca de la investigación educativa institucionalizada en México. En el primer volumen de sus memorias hizo una crónica de sus contribuciones a la política educativa oficial. Atestó que moderó su opinión crítica sobre los procesos internos de formulación de políticas educativas cuando conoció el trabajo de políticos comprometidos con la educación; pero que no renunció a juzgar lo que consideraba pernicioso para el sistema escolar. Consideró que su misión era acercar la investigación educativa a los agentes de decisión política (Latapí Sarre, 2008: 119). En ese libro, *Andante con brío: memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*, Pablo Latapí narra sus relaciones con los secretarios de Educación Pública, desde Jaime Torres Bodet (1958-1964) hasta Reyes Tamez Guerra (2000-2006). Tuvo algún contacto personal con otros y fue asesor directo de Fernando Solana (1977-1982), José Ángel Pescador (1994) y Miguel Limón Rojas (1995-2000), con quienes entabló amistad más allá de su cargo. Escribió que fue asesor no remunerado de Tamez Guerra; sin embargo, a juzgar por su relato, disfrutó de una influencia considerable. También cuenta sus desencuentros con otros dos secretarios, Víctor Bravo Ahuja (1970-1976) y Porfirio Muñoz Ledo (1976-1977), quienes lo presionaron para que no desaprobara sus acciones o al menos atenuara sus juicios que

publicaba en el diario *Excélsior*, el único que actuaba con cierta independencia en los años 70, en especial en sus páginas editoriales o después en *Proceso*.

El escrito de Latapí revela que las fronteras entre influencia y poder son tenues. Relata que recomendó al presidente electo en 2000, Vicente Fox, tres candidatos para dirigir la SEP. Sugirió los nombres de prestigiosos académicos cercanos a él. El hecho de que Latapí se hubiera acercado al futuro presidente y se haya atrevido a proponerle los nombres de sus colegas ilustra que el académico sabía que su ascendencia también significaba poder. Latapí lo ejerció en varias etapas y no se comportó como un experto desinteresado; en su texto asegura que quiso usar su influencia para mejorar la educación. Dos de los académicos que propuso al presidente electo ocuparon puestos importantes en el gobierno de Vicente Fox, Sylvia Schmelkes y Felipe Martínez Rizo, se transmutaron en funcionarios y utilizaron su conocimiento —e iniciativa— para tomar decisiones en instituciones de nueva creación: la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En ese y en el volumen posterior de sus memorias, *Finale prestissimo*: pensamiento, vivencias y testimonios, Pablo Latapí menciona contribuciones específicas que llevó a la renovación de las prácticas educativas y logró que algunos secretarios instituyeran oficinas (como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos o el Programa de Primaria para Todos) o enfatizaran los problemas que señaló en sus ensayos o informes técnicos (Latapí Sarre, 2009). La transferencia de conocimiento entre intelectuales notables y altos funcionarios parece un camino unidireccional: del investigador al alto funcionario. Hay frutos para uno y otro, pero es difícil sopesar hasta dónde las sugerencias del erudito se transforman en hechos del político, acaso con excepción sobresaliente de Latapí, quien ejerció ascendente considerable gracias a su vasto conocimiento del sistema educativo mexicano. No sólo por su labor de asesoría; tal vez más por sus textos en la plaza pública; ciertas de sus publicaciones son todavía textos de consulta obligada. Muchos otros investigadores connotados asesoraron a otros secretarios de Educación Pública, pero ninguno a tantos y de tan diverso calibre.

Sin embargo, si bien Pablo Latapí destacaba por su personalidad y atributos de persuasión, no se conformó con ser él; el único que ofreciera prescripciones para mejorar la educación, hizo escuela.

Coloquio entre profesionales

Pablo Latapí fue un sacerdote jesuita que, con el apoyo de la Compañía de Jesús, fundó el Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963. Primero hizo investigación en pequeña escala, pero cuando tuvo acceso a las altas autoridades de la SEP —y contrató a los primeros estudiantes brillantes y jóvenes de programas de posgrado en los Estados

Unidos— el CEE se transfiguró en un grupo de expertos, cuya mayoría de sus contratos procedían de la Secretaría. El CEE lanzó la primera revista sobre investigación educativa en América Latina para difundir sus proyectos, traducir ensayos de autores destacados y publicar informes de investigación y reflexión sobre los problemas de la educación en México y el mundo. La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* persiste, hoy la Universidad Iberoamericana la aloja. El CEE realizó los trabajos primigenios sobre economía de la educación y exámenes empíricos sobre deserción escolar, desigualdad educativa, promoción de programas compensatorios y propuestas de educación no formal (Latapí Sarre, 2009).

Ya no era la relación entre una figura clave y el Secretario, era entre académicos y funcionarios, en donde ambos grupos tenían conocimiento, el primero más en el terreno conceptual, el segundo en el ámbito de su competencia, bajo el supuesto de que sus integrantes no eran improvisados. Reimers y McGinn (2000) denominaron *diálogo informado* a las relaciones entre investigadores y tomadores de decisiones; una forma diplomática de caracterizar a la alta burocracia. El foco de la conexión dejó de ser política (poder) y pasó a las políticas (estrategias). Reimers y McGinn sostuvieron que en la mayor parte del mundo se utiliza poco la investigación educativa en la formulación de políticas. La educación podría ser mucho más eficiente si los académicos y los funcionarios públicos entablasen razonamientos con conocimiento de causa. Ambos grupos tienen la oportunidad de aprender unos de otros, aunque los vínculos entre ellos sean débiles porque intervienen dos lógicas y dos culturas diferentes.

A fines de la década de 1990, la investigación educativa comenzaba su actividad vigorosa. Había programas de posgrado en educación en universidades de prestigio y las publicaciones se multiplicaban. Grupos de expertos del Comie y el CEE y centros de investigación de instituciones de educación superior participaron en dichos diálogos informados. Incluso, abogaban por instituirlos. Acaso los investigadores conjeturaban que, con su conocimiento experto, contribuirían a la transformación de la práctica educativa. El puente débil: la ciencia basa su hacer en los hechos, el debate, la duda y la certeza de que todo conocimiento es incierto. En cambio, la política obedece a la lógica de hacer visibles e identificables las decisiones. Los políticos se mueven por interés o por instinto y su principal deseo es mantenerse en el poder. Los burócratas profesionales suelen adaptarse a las órdenes de la alta dirección o proteger sus rutinas y formas de trabajar. No les gusta experimentar con nuevos métodos para resolver problemas.

El tipo de diálogo informado, aunque produjo frutos, se manifestaban más en planes sectoriales, documentos programáticos, propuestas de innovaciones, más que en la práctica. Además, muchas veces, la relación entre expertos y funcionarios era tensa; o,

cuando había mudanzas en la conducción de la SEP —que son frecuentes— esos expedientes pasaban al archivo.

Solución de problemas para cambiar

El modelo del asesor individual y el de los grupos de expertos en diálogo con los funcionarios se trasladó —sin desplazarlos— al patrón de estudios de política educativa, especialmente reformas educativas. Se trataba de estudiar para resolver tensiones y conflictos dentro del sistema escolar y responder a los cambios sociales en un período determinado. Según Fan y Popkewitz (2020), el desarrollo y la promulgación de políticas son intentos de resolver problemas; los investigadores rastrean métodos con el fin de asegurar que los valores que definen la acción sean aceptados por quienes promulgan políticas. Ofrecen ejemplos de bastantes países e intentos de reforma. Muchos académicos se esfuerzan por buscar una relación armoniosa y equilibrada en el mundo cambiante entre la educación y la sociedad.

En la década de 1990, los problemas locales dejaron de ser exclusivos de México; llegó la era de la globalización. La influencia de las organizaciones intergubernamentales estuvo presente en la política educativa interna, más en México que en otros países latinoamericanos. A partir de 1989, comenzó a negociar el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá e ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a partir de 1994. Asimismo, México ha adoptado los lineamientos de la UNESCO desde su fundación. En los años noventa, el Banco Mundial tuvo la hegemonía en la promoción de reformas educativas para mejorar las prácticas en educación. La descentralización de los sistemas escolares fue uno de los pilares de su estrategia (Winkler, 1989). El gobierno de México tomó parte del recetario del Banco Mundial, pero adaptó el proyecto de descentralización educativa a sus condiciones políticas; el liderazgo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), más que los investigadores y el alto funcionariado, ejercían porciones importantes del poder político (Ornelas, 2010).

En enero de 1989, el presidente Salinas de Gortari (1988-1994) hizo un diagnóstico del sistema educativo mexicano. Destacó cuatro fallas: 1) el sistema reproducía conocimientos obsoletos; 2) era inequitativo; 3) el magisterio no estaba a la altura de los nuevos tiempos; y, 4) su administración era centralista, burocrática y alejada de las necesidades de la población. Afirmó que el ambiente general sugería que era hora de modernizar la educación y enfrentar la descentralización educativa. No citó ningún trabajo, pero parecía evidente que sus asesores se habían basado en investigaciones publicadas (Salinas de Gortari, 1991).

Según rememora Manuel Bartlett, quien era el secretario de Educación Pública en ese tiempo, hubo foros de consulta y la Secretaría de Educación Pública organizó diálogos entre expertos y altos funcionarios con la intención de buscar soluciones a estos cuatro problemas. Luego de la presentación del *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*, en noviembre de 1989, la SEP asumió la tarea de preparar el proyecto de descentralización (Bartlett Díaz y Benavidez Ilizaliturri, 2016). Con el asesoramiento de McKinsey & Co y expertos nacionales, la SEP preparó el borrador de un modelo de descentralización educativa radical. La primera versión estuvo lista en mayo de 1990. Consideró: 1) Transferir autoridad y grados de autonomía política a los estados para que los gobernadores pudieran hacerse cargo de sus sistemas locales. 2) Federalizar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), es decir, dismantelar su estructura nacional y patrocinar —desde el poder central— 32 sindicatos estatales. 3) Habría un plan de estudios básico obligatorio para todos los estados en materias cruciales (matemáticas, español, historia nacional y educación cívica), pero permitiría que los contenidos curriculares específicos se produjeran localmente. 4) La SEP mantendría el liderazgo de la educación básica a través de acciones concertadas con los gobiernos locales.³

Sin embargo, hubo luchas interburocráticas en el gabinete presidencial. Políticos poderosos, como el secretario de Gobernación y el jefe del Departamento del Distrito Federal, argumentaron sobre el inconveniente de descentralizar y aflojar los controles sobre los gobernadores; vieron el valor de que el gobierno central retuviera un solo negociador, el SNTE, no una pluralidad de ellos (Ornelas, 2018: Cap. VI). En lugar del proyecto de descentralización radical, similar a las propuestas del Banco Mundial, en 1992 se acordó mantener al SNTE como un sindicato nacional homogéneo vinculado al partido hegemónico, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). En ese pacto, el gobierno federal transfirió parte de la autoridad a los gobernadores estatales, pero centralizó el poder. La política prevaleció sobre el conocimiento, y en lugar de resolver el problema, se fortaleció el centralismo, de la mano de la SEP y el SNTE (Ornelas, 2010).

El error, quizá diría un tecnócrata, se debió a que la evidencia no respaldaba la decisión. El gobierno basó su elección en la creencia de que el sistema centralizado sería mejor para mantener al PRI en el poder. El juicio político primó sobre el conocimiento experto, incluso hasta encima del de paladines de la tecnocracia internacional.

Juicio basado en evidencia para tomar decisiones

En el mundo global, los formuladores de políticas de la alta burocracia presumen que toman decisiones basadas en evidencia en lugar de intuición o creencia. Ellos, con

³ Nada más hubo dos borradores de aquel escrito —o libro blanco—, uno estaba en Los Pinos, el otro en la SEP. El secretario Bartlett me permitió revisar —no copiar— el documento bajo su resguardo.

frecuencia, dependen de las evaluaciones de lo que funciona bien en otras partes del mundo, que es un seudónimo de mejores prácticas. Estos esfuerzos de formulación de políticas a menudo relatan casos excepcionales que representan el éxito (medido como incrementos en el aprovechamiento de los estudiantes) en contextos inusuales o difíciles (Wiseman, 2010). Pero no garantizan que su naturalización en otro entorno sea eficaz.

Además, como señala Jennifer Ozga (2020), el gobierno centrado en el Estado-nación está en declive, una variedad de actores, híbridos públicos/privados, organizaciones intergubernamentales, actores informales (consumidores, miembros del tercer sector, medios de comunicación) poco a poco reemplazan a —o comparten la toma de decisiones con— los actores políticos formales. Y la burocracia orienta su acción a partir del conocimiento, que ha pasado de los silos disciplinarios a un camino basado en problemas, cuya solución involucra a nuevos protagonistas en la producción de alternativas; entre éstos, a los investigadores de la educación. Por tanto, su trabajo es cada vez más político, pero en México y el mundo, esa visión política vela los procesos de producción e intercambio de conocimientos.

Quizás el caso paradigmático de tal uso de la investigación para intentar mejorar las prácticas en el sistema escolar de México fue la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto (2012-2018). Partió de una decisión política del gobierno y de los tres principales partidos políticos que, el 2 de diciembre de 2012, firmaron el Pacto por México. Los propósitos de dicha reforma apuntaron la relación entre conocimiento y poder, al tiempo que se enfrentó a la dialéctica que conecta lo nacional y lo global.

El primero y el tercero de los objetivos combinan esos elementos: Primero, incrementar la calidad de la educación básica que debería reflejarse en mejores resultados en evaluaciones internacionales como PISA. Y, tercero, que el Estado mexicano recuperara la rectoría del sistema educativo nacional. Casi al final del período, en 2017, el gobierno publicó el nuevo *Modelo educativo de educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. Un ambicioso proyecto que aspiraba, como sugieren las mejores prácticas internacionales, a colocar la escuela en el centro, promover la autonomía escolar, poner el énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, reclutar a los mejores candidatos para la docencia y fortalecer su formación en escuelas normales y otras instituciones de educación superior; además de suscitar formas de gobierno participativas (SEP, 2017).

Para lograr ambos objetivos, elevar la calidad de la educación y retomar el control político del sistema escolar, el gobierno puso en el corazón de la reforma al Servicio Profesional Docente (SPD), que colocó a los maestros en el centro de atención pública y generó oposición de los líderes de las facciones del SNTE. La historia en breve: a petición del gobierno mexicano en 2009, la OCDE le presentó un paquete de sugerencias en 2010. Dos grupos trabajaron para preparar ese documento, uno conformado por investigadores

internacionales y personal de la OCDE y el otro por académicos mexicanos. Redactaron 15 recomendaciones con apoyo de la evidencia que arrojan las mejores prácticas de países que tienen resultados óptimos en PISA y TALIS; eran, se dijo, lecciones que pudieran ser útiles para impulsar cambios en el sistema educativo mexicano. Tenía dos bases principales: 1) rendición de cuentas y evaluación y, 2) políticas para los docentes.

Las ocho recomendaciones para mejorar la capacidad de los maestros parecían prescripciones extraídas de un sinnúmero de publicaciones del mismo organismo intergubernamental: 1) Definir la enseñanza eficaz. 2) Atraer mejores candidatos docentes. 3) Fortalecer la formación inicial docente. 4) Mejorar la evaluación inicial docente: México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes. 5) Abrir todas las plazas docentes a concurso. 6) Crear períodos de inducción y prueba. 7) Mejorar el desarrollo profesional. Y, 8) evaluar para ayudar a mejorar (OCDE, 2010).

La SEP rechazó la oferta de la OCDE en 2010; quien había solicitado el consejo fue Josefina Vázquez Mota, pero ella ya no era la secretaria de Educación Pública; líderes de las diferentes facciones del SNTE, en especial Elba Esther Gordillo, ejercieron músculo político y el presidente Felipe Calderón concedió, Vázquez Mota renunció y el proyecto de las comisiones de la OCDE se veló. No obstante, el gobierno y los partidos firmantes del Pacto por México la retomaron en 2012. La iniciativa del Pacto promovió cambios a la Constitución y la redacción de dos leyes nuevas que, si bien abordaron cuestiones internas, recuperaron las ocho recomendaciones de la OCDE para los docentes. Fueron la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. La primera se centra en la evaluación. La segunda pretendía imponer el mérito sobre el patrimonialismo en las relaciones laborales del magisterio.

Este punto merece una explicación. Varios investigadores documentaron cómo el Estado revolucionario incorporó a los maestros en un sindicato corporativo vertical con membresía obligatoria en la década de 1940, el SNTE. El gobierno nunca preguntó a los trabajadores de la educación si querían pertenecer al sindicato. Las autoridades deducen el 1% del salario base de los maestros para las cuotas sindicales. En sus inicios, el liderazgo luchó por los maestros: salarios justos, servicios de salud, pensiones dignas (Arnaut, 1996). Sin embargo, el sistema corporativo involucró una estructura jerárquica y rígida, con líderes poderosos y compañeros de trabajo obedientes.

Para garantizar la lealtad al régimen de la Revolución mexicana, el gobierno otorgó cargos políticos y administrativos a los líderes sindicales a cambio del control que mantenían sobre los trabajadores de la educación (Loyo Brambila, 2008). El presidente Ávila Camacho otorgó a los dirigentes del SNTE el control administrativo de las escuelas primarias y secundarias, en 1946. Los directores de las escuelas dejaron de ser autoridades

para convertirse en agentes sindicales. Fue un incentivo para que los jefes del SNTE exigieran más. Mas tarde, ellos colonizaron el inspectorado nacional y, en unas pocas décadas, capturaron la estructura de la baja burocracia.

El problema no tomó asiento en que los profesores que se dedicaban a tareas sindicales se trasladaran del aula a la burocracia; conocían el sistema y entendían las tareas de las escuelas. La desgracia fue la corrupción y el control (Santibáñez et al., 2006). Los docentes obtuvieron beneficios, pero también se convirtieron en prisioneros de un sistema donde tenían que pagar por todo: incorporación al cargo, cambio de lugar de adscripción (de área rural a zona urbana, por ejemplo), o ser director de escuela. La deshonestidad alcanzó su punto culminante en la década de 1990: los docentes próximos a la jubilación “conquistaron” el derecho a heredar el puesto docente a sus descendientes (Ornelas, 2018, cap. 5).

Tal vez el Servicio Profesional Docente no terminó con la discreción en la asignación y herencia de los puestos docentes ni eliminó por completo la práctica de que los líderes del SNTE designaran a los directores y supervisores de las escuelas; pero tuvo logros. En el discurso político puso el mérito y el esfuerzo por encima del patrocinio sindical. Sin embargo, otros académicos y periodistas criticaron al SPD por seguir a la OCDE (Cuevas Cajiga y Olivos, 2016) (Hernández Navarro, 2013). El SPD afectó los intereses de las facciones del SNTE que se habían beneficiado del sistema anterior. Maestros disidentes agrupados en la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se opusieron vehementemente a la reforma; al final del sexenio coronaron sus impugnaciones.

Esta reforma educativa que, desde la perspectiva de la OCDE y otras organizaciones intergubernamentales, adoptó en sus normas las mejores prácticas y basó sus propuestas en la evidencia internacional, tuvo fuerza política y coherencia para mejorar las prácticas educativas reales; pero no aguantó. En el debate público, la política práctica pesó más que la institución. Funcionarios e investigadores señalaron que el cambio planeado era para el largo plazo. Pero ese plazo no llegó y, al final, pifió. La CNTE se alió con el candidato opositor a la presidencia, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), ambos acordaron la eliminación de la reforma educativa. AMLO ganó las elecciones y enterró los cambios legislativos de 2013. En diciembre de 2018, envió una iniciativa para reformar de nuevo a la Constitución, derogar las leyes del INEE y la General del SPD y generar dos nuevas. Empero, el gobierno no escuchó a los docentes disconformes que le requirieron que México dejara a PISA, TALIS y a la OCDE. México sigue adentro y, quizás, un análisis detallado de la nueva Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros muestre que seis de las ocho exhortaciones de la OCDE lograron sobrevivir, claro con ciertos cambios de palabras.

Si bien formular políticas y acciones con base en evidencia parece razonable —al menos para el pensamiento tecnocrático— y los organismos intergubernamentales

promueven ese procedimiento con vigor, en México, su éxito se muestra en expedición de leyes y hasta enmiendas constitucionales y creación de nuevas instituciones, pero no perduran. Los cambios de gobierno cada seis años implican mudanzas de personal y de brújula. A partir de 2018, el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador persigue otro derrotero que, al parecer, no solo prescinde sino que desconfía del conocimiento experto.

De libros blancos a programas de gobierno

En ciertos países, como en Japón o Noruega, por ejemplo, los ministerios de educación encargan a comisiones de expertos de sus propias burocracias y asesores externos la elaboración de “libros blancos”; éstos son borradores que insertan en la agenda pública temas y asuntos de interés para administrar cambios en la educación. En Japón, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, mas conocido como el MEXT, somete esos textos a discusiones intensas entre las autoridades de las prefecturas, académicos del campo educativo y provoca comentarios en la plaza pública. Tras bastantes meses de debates, sirven para el diseño y aplicaciones de políticas educativas y herramientas para cambiar prácticas en el sector educativo (JICA, 2005). Mientras que en Noruega el Ministerio de Educación e Investigación solo se basa en el 9.5 por ciento de las referencias presentadas por las Comisiones de Expertos a las que convoca con cierta periodicidad. Además, casi todas las referencias adoptadas son de informes encargados que adaptan y traducen de documentos de la OCDE, como el de “Proyecto de definiciones y selección de competencias” (Steiner-Khamisi et al., 2020).

En México no se cultiva la tradición de formular libros blancos para inducir discusiones o formular proyectos; empero, con el fin de elaborar los programas sectoriales, la SEP busca la asesoría de expertos. Aun antes de la reforma a la Constitución de diciembre de 1983 que estableció la obligación del gobierno de elaborar el Plan Nacional de Desarrollo para el sexenio y programas sectoriales por dependencia (artículo 26), la SEP ya había elaborado planes de educación. Hay evidencia anecdótica de que asesores externos, investigadores de la educación independientes o por medio de sus instituciones, participaron en su elaboración.

Por ejemplo, para formular el *Plan nacional de educación* de 1977, el secretario de Educación Pública, Porfirio Muñoz Ledo, convocó a expertos de otras dependencias, investigadores y funcionarios de su dependencia para conformar un equipo técnico — (dentro de Consejo Nacional Técnico de la Educación— (SEP, 1977; tomo I). El resultado fue un proyecto ambicioso, bien elaborado, con metas de largo alcance que, sin embargo, para su realización se requería una enorme asignación de fondos. Tuvo menos de un año

de vigencia. El presidente José López Portillo sustituyó a Muñoz Ledo por Fernando Solana. No podía derogar un programa que el presidente había aprobado, pero con el apoyo de Pablo Latapí y otros de sus colegas, elaboró un documento nuevo: *Programas y metas del sector educativo 1979-1982* (SEP, 1979).

Quizás, Manuel Bartlett fue quien convocó a más expertos a colaborar en la construcción del *Programa de modernización educativa: 1989-1994*. En el salón Simón Bolívar sentaba a los altos mandos de la SEP frente a investigadores reconocidos, la élite de aquel entonces. Él en persona presidía las sesiones, al menos las inauguraba y clausuraba y dos personas de su confianza tomaban nota y apuntaban los puntos de vista opuestos. Además, cada subsecretario y otros funcionarios elaboraron capítulos del proyecto con base en el mismo método. El programa se publicó en 1990 (Poder Ejecutivo Federal, 1990). También fue de corta duración, el presidente Salinas de Gortari quitó a Bartlett el mando en enero de 1992; Ernesto Zedillo lo relevó. Zedillo no renegó en público del Programa de modernización educativa, que el presidente Salinas había elogiado, pero lo hizo a un lado (Ornelas, 2018).

En el gobierno de Vicente Fox, en su papel de asesor sin sueldo, Pablo Latapí coordinó a un grupo de expertos —la mayoría pupilos de él— y prepararon el *Programa nacional de educación 2001-2006*, con una introducción filosófica y secciones programáticas, donde la equidad y la calidad eran los ejes discursivos (SEP, 2001). En los gobiernos subsecuentes, aunque se convocaron ciertos expertos, las definiciones de los programas sectoriales de educación se apegan a la norma estatuida, con innumerables metas y objetivos, indicadores y proyectos; son documentos burocráticos y reiterativos. En el mismo gobierno de Vicente Fox, el secretario de Educación Pública, Reyes Tamez, de nuevo, acaso por recomendación de Pablo Latapí, instituyó el Consejo de Especialistas para la Educación, con el ánimo de dejar propuestas al siguiente gobierno asentadas en la experiencia reciente (Consejo de Especialistas para la Educación, 2006). La mayoría de los integrantes de dicho Consejo eran discípulos o cercanos a Latapí. Huelga decir que el gobierno de Felipe Calderón ignoró la idea; no quería herencias intelectuales o juzgaba que no era deseable dar continuidad al programa nacional del gobierno de Fox; visto en la perspectiva de mediano plazo, parece evidente que le interesaba más tener una alianza con la dirigencia del SNTE.

No obstante que nadie utilizó la denominación de “libro blanco”, en esencia esos documentos reflejan lo que por éstos se entiende en otras latitudes. Además, contrario a como sucedió en Noruega, aquí —con excepción del que elaboró el Consejo de Especialistas— corrieron con suerte, transitaron de borradores a programas de gobierno; aunque sea difícil aquilatar si las actividades de investigación para elaborar esos escritos

sirvieron para mejorar las prácticas educativas reales. Pero sí derivaron en políticas educativas y, aunque no se tocaran todos los asuntos de fondo repercutieron en el debate público.

La investigación educativa en la plaza pública

Los documentos programáticos del gobierno, aunque se publiquen, no llegan a la plaza pública, quizá ni siquiera los funcionarios de algunas áreas los lean completos, sólo lo que les corresponde. Lo que alimenta el debate en la arena ciudadana son las publicaciones en la prensa, la difusión en medios y hoy también en redes sociales. Durante el largo término del régimen de la Revolución mexicana, la prensa, la radio y la televisión difundían información oficial, reproducían boletines de la SEP y divulgaban noticias de conflictos sindicales. Pocos editorialistas abonaban a la discusión pública del sistema educativo y sólo de vez en cuando.

De nuevo, Pablo Latapí fue un pionero. En los tiempos de Julio Scherer, como director del *Excélsior*, en sus páginas editoriales puso en el debate público asuntos de política educativa. Luego compiló en libros sus artículos y otros más en los primeros tiempos de *Proceso* (Latapí, 1965, 1973, 1979, 1982), el último publicado por la SEP, cuando él fungía como asesor del secretario Fernando Solana. Estas piezas, aunque quizá en el fondo su autor albergaba la expectativa de que influyeran en cambios en la práctica educativa —en especial las que dedicaba a temas cruciales como equidad, educación de adultos, formación de maestros y análisis de tendencias pedagógicas— es indemostrable que hayan tenido consecuencias materiales. En cambio, forjó una tradición donde académicos de todos colores partidistas y tendencias ideológicas participan en el debate público.

Hoy pueden contarse por decenas articulistas que plasman en la prensa nacional y regional opiniones sobre política educativa, pedagogía, asuntos magisteriales y un sinnúmero de temas relacionados al campo. Lo mismo en radio, televisión y redes sociales. Hay páginas web especializadas en el debate educativo, como *Educación Futura*, *Profelandia*, *Voces Normalistas* y otras más. *Campus Milenio* es un semanario de información y análisis de educación superior, donde expresan sus puntos de vista algunas de las mejores plumas de académicos del campo. Empero, la mayoría de los investigadores de la educación no exponen ante el gran público, se concentran en el informe de investigación, artículos y capítulos de libros colectivos y libros de autor. Además, organizaciones de la sociedad civil, como Mexicanos Primero, México Evalúa, el Instituto Mexicano para la Competitividad y un número importante de asociaciones estatales y locales intervienen en los debates en la arena pública.

Tal vez algunos piensen que, con sus opiniones, puedan influir en el hacer de los poderes constituidos. Participan en audiencias públicas, ofrecen ponencias en foros de análisis, parlamentos abiertos, colaboran con institutos del poder legislativo y tal vez colaboren en la redacción de propuestas de leyes. Pero es difícil mensurar su peso e importancia. Con excepción, tal vez, de un grupo plural de investigadores reunidos en la RED (Red, Educación, Derechos), que elaboraron el documento que apadrinaron el Movimiento Ciudadano, el Partido Acción Nacional, el Partido de la Revolución Democrática y el Partido Revolucionario Institucional. En ambas iniciativas el INEE y el Servicio Profesional Docente se modificaban, pero no desaparecían. La iniciativa del presidente López Obrador anunció la creación del un “Centro con autonomía técnica que contribuyera a la mejora continua de la educación”, dentro de la SEP y gobernada por un consejo directivo designado por su titular y otro consultivo plural, también designado por la autoridad. La propuesta alternativa exhortó a transformar el INEE, pero abogaba por mantener su autonomía constitucional. La apuesta de la oposición suprimía el término excelencia, rescataba la autonomía universitaria y quitaba la obligatoriedad de la educación superior, pero no la del Estado de impartirla (Coordinadores de los grupos parlamentarios del PAN-PRI-Movimiento Ciudadano y PRD, 2019).

La iniciativa de los académicos no fue una afrenta a la del presidente López Obrador (quizá en eso radicó que algunos de sus puntos los aceptará Morena), compartía la preocupación por atender la desigualdad de oportunidades y aprendizajes, el reconocimiento a los docentes como agentes de cambio social, la importancia de la capacitación y la formación de los maestros. Y, al igual que la del presidente, abogaba por eliminar las connotaciones punitivas de la evaluación. También ratificaba los principios de calidad, inclusión y equidad, pero mantenía el mérito como principio para el ingreso y la promoción de los docentes. No habla de concursos de oposición sino de admisión.

Pero en términos generales, las voces de académicos cuentan poco en la hechura de políticas de educación; la vocación de los políticos es a mandar y ejecutar; a veces escuchan, pero seleccionan lo que puede serles útil para su legitimación. Sin embargo, a partir del 1 de julio de 2018, con la elección de Andrés Manuel López Obrador, hubo un cambio radical en la presidencia de la República —se agotó la hegemonía del PRI y el presidente aspira a crear un nuevo orden— pero, más que un cambio de paradigma en educación, tal vez quiera resucitar ciertos de los viejos rasgos del régimen de la Revolución Mexicana, el corporativismo sindical y mayor centralización, por ejemplo. Sin embargo, persiste la influencia de la OCDE.

Andrés Manuel López Obrador, según sus propias declaraciones, desconfía de los expertos y prefiere políticos que le sean fieles: “90 por ciento lealtad, 10 por ciento conocimiento”. Intelectuales del Comie, la Somec y otras asociaciones lo confirmaron

cuando la SEP y el Congreso descartaron la mayoría de sus contribuciones de las consultas públicas que organizó Esteban Moctezuma, el secretario de Educación Pública designado, en 2019. Más lo resintieron todavía los grupos de docentes e investigadores que abogaban por reforzar a las escuelas normales y a la Universidad Pedagógica Nacional.

La puesta en práctica de la política educativa dibujada en las enmiendas a los artículos 3, 31 y 71 de la Constitución, en 2019, además de las dificultades intrínsecas al cambio de gobierno —de régimen dice el presidente López Obrador— se dificultó por la llegada de la pandemia por Covid-19.⁴ El secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, enarboló un discurso —en el sentido de pieza oratoria— que denominó la Nueva Escuela Mexicana. En ese raciocinio se cuelan de contrabando las propuestas del gobierno anterior y de los organismos intergubernamentales, en especial de la UNESCO y la OCDE. La hechura de esa narrativa no parece provenir del campo de la investigación, si acaso de asesores internos, pero como la mayor parte de sus piezas son improvisadas, no se nota el conocimiento experto.

Detalle de cierre

En su libro, *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*, James March y Johan Olsen (1996), argumentan que la contratación de expertos otorga legitimidad a la política y aumenta el prestigio de los políticos que recurren a ellos. Y quizás este fue el patrón dominante en México, hasta antes del gobierno de la denominada Cuarta Transformación. Los políticos buscan legitimar su poder; contratan expertos, especialmente si son reconocidos por sus pares, para elaborar discursos coherentes, diseñar políticas educativas, planes educativos y formas de aumentar la eficacia del sistema escolar. No obstante, siempre la política está en el asiento del conductor. Por eso es mayor el influjo —incluso el predominio en ciertas zonas— de los líderes de las facciones del SNTE, más notable en los territorios de la CNTE dado su activismo.

El rol de los investigadores es visible en la política educativa de México desde la década de los setenta, ya sea como asesores que hablan al oído del secretario de Educación Pública o como promotores del diálogo de grupos de académicos y funcionarios; o que buscan resolver problemas concretos con asiento en pruebas y comprobaciones, o elaborar libros programáticos. Incluso, instituyeron su quehacer con la fundación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; y, a comienzos del siglo XXI, de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Sin embargo, la influencia de las actividades de investigación para mejorar las prácticas educativas reales es baja. No es fácil emparejar el conocimiento con el poder. Tal vez quienes buscan trabajar como asesores aspiren a ganar prestigio y reconocimiento (también mejorar sus ingresos). Sin embargo, quizá sea al revés. Para

⁴ La SEP respondió a la emergencia sanitaria con herramientas de educación a distancia en los programas Aprende en Casa y Aprende en Casa II. Éstos serán motivo de otro ensayo.

continuar con el ejemplo paradigmático: Pablo Latapí no ganó nombradía por aleccionar a secretarios de Educación Pública; fueron Fernando Solana, Miguel Limón, José Ángel Pescador y otros, los que adquirieron deferencias —y legitimaron su hacer— al tenerlo de consejero.

Esa circunstancia se debe, quizás, como apuntaron Reimers y McGinn, a que políticos e investigadores actúan bajo lógicas distintas, a veces opuestas. O como antes lo apuntó Max Weber, en “La política como vocación” al dar respuesta a la postura de Tolstoi respecto a la ciencia: “En estos tiempos la ciencia está lejos de ser un don de visionarios y profetas que reparten bendiciones y revelaciones” (Weber, 2012). Sin embargo, políticos perspicaces saben del valor de tener a su lado a personas con reputación de sabios o de ser intelectuales destacados.

Con todos los límites entre el saber y el poder son reales y no es fácil transgredirlos.

Bibliografía

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de la educación primaria en México 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bartlett Díaz, M., y Benavidez Ilizaliturri, L. G. (2016). *El fraude de la reforma educativa: reflexión crítica*. Edición de autor.
- Consejo de Especialistas para la Educación. (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. SEP.
- Coordinadores de los grupos parlamentarios del PAN-PRI-Movimiento Ciudadano y PRD. (2019, 6 de febrero). *Iniciativa (22) que reforma los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Gaceta Parlamentaria de la H. Cámara de Diputados.
- Cuevas Cajiga, Y., y Olivos, T. M. (2016, 28 de noviembre). *Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(120). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Fan, G., y Popkewitz, T. S. (2020). *Introduction: Education Policy and Reform in the Changing World*. In G. Fan y T. S. Popkewitz (compiladores), *Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization, and Methodology*, Volume 1 (pp. vi-xx). Springer Singapore.

- Hernández Navarro, L. (2013, 22 de enero). *La reforma educativa y la OCDE. La Jornada*.
- JICA. (2005). *La historia del desarrollo de la educación en Japón: Qué implicaciones pueden extraerse para los países en vías de desarrollo*. Instituto para la Cooperación Internacional Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA).
- Latapí, P. (1965). *Educación nacional y opinión pública*. Centro de Estudios Educativos.
- Latapí, P. (1973). *Mitos y verdades de la educación mexicana / 1971-1972*. Centro de Estudios Educativos.
- Latapí, P. (1979). *Política educativa y valores nacionales*. Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1982). *Temas de política educativa (1976-1978)*. SEP/80.
- Latapí Sarre, P. (2008). *Andante con brío: memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarre, P. (2009). *Finale prestissimo: pensamiento, vivencias y testimonios* (S. Quintanilla, coordinadora). Fondo de Cultura Económica.
- Loyo Brambila, A. (2008). *Cambiar para perdurar: la historia reciente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México* Sindicatos Docentes y Reformas Educativas, Rio de Janeiro.
- Maquiavelo, N. (1957). *El príncipe* (Traducido por G. Cabanellas; Original en 1532). Compañía Editorial Continental.
- March, J., y Olsen, J. P. (1996). *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Economicos.
- Ornelas, C. (compilador). (2001). *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*. AulaXXI/Santillana.
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo* (Segunda edición). Siglo XXI Editores.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ozga, J. T. (2020). *Elites and Expertise: The Changing Material Production of Knowledge for Policy*. In G. Fan y T. S. Popkewitz (compiladores), *Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization, and Methodology*, Volume 1 (pp. 53-69). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2_3

- Poder Ejecutivo Federal. (1990). *Programa para la modernización educativa: 1989-1994*. Secretaría de Educación Pública.
- Reimers, F., y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa* (Traducido por M. R. Almonacin). Centro de Estudios Educativos.
- Salinas de Gortari, C. (1991). *Pensamiento educativo*. Secretaría de Educación Pública.
- Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., McEwan, P. J., Messan-Setodji, C., y Dávila, R. B. (2006). *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera magisterial en México*. The Rand Corporation.
- SEP. (1977). *Plan nacional de educación* (Siete tomos). Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1979). *Programas y metas del sector educativo: 1979-1982*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B., y Baek, C. (2020). *From science to politics: commissioned reports and their political translation into White Papers*. Journal of Education Policy, 35(1), 119-144. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Weber, M. (2012). *El político y el científico*. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín. <http://http://www.bibliotecabasica.com.ar>
- Winkler, D. R. (1989). *Decentralization in education: an economic perspective* (Policy, Planning and Research Department working papers. World Bank Group.
- Wiseman, A. (2010). *The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends*. Review of Research in Education, 34(1), 1-25.



DICTAMINADORES

Addy Rodríguez Betanzos. Adscrita a la Universidad de Quintana Roo. Doctora por la Universidad de Barcelona. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies WCCES-ONG de la UNESCO. CE: addrodri@uqroo.edu.mx

Adney Satty Ramírez Rincón. Adscrita a Corporación Universitaria Minuto de Dios. Doctora por la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá Colombia. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: adney3@gmail.com

Alejandra Catalina Rodríguez Aguilar. Adscrita al Tecnológico Nacional de México Campus Tijuana. Doctora por la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: alejandra_22500@yahoo.com

Alejandro Emanuelle Menéndez. Adscrito al Instituto Politécnico Nacional. Doctorado por la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Zacatenco, del Instituto Politécnico Nacional. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: amenendez@ipn.mx

Alejandro Fuentes Penna. Adscrito al Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro. Doctor por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: afuentes@ciidet.edu.mx

Alejandro Ortiz Cirilo. Adscrito al Colegio de Morelos. Doctor por el Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: aortizc1985@gmail.com

Alicia de los Ángeles Colina Escalante. Adscrita a la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: alicia.colina@gmail.com

Alejandro Rodríguez Rodríguez. Adscrito a la Universidad Salesiana A.C. Doctor en Educación por University of San Francisco, USA. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: alejandro.rodriguez@universidadsalesiana.edu.mx

Alma Elisa Delgado Coellar. Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora por la Universidad Hispánica de México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: elisa.delgado.c@gmail.com

Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281. Doctora por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro investigador del PRODEP. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: salinasamparo@gmail.com

Ana María Soto Hernández. Adscrita al Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Ciudad Madero. Doctora en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: sotohana@gmail.com

Angélica Murillo Garza. Adscrita a la Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Sáenz Garza”. Doctora por la Universidad José Martí de Latinoamérica. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: mes.mle.angelicamg@hotmail.com

Dictaminadores

Angélica Saucedo Quiñones. Adscrita al Centro de Estudios superiores Navales, Secretaría de Marina. Doctora por la Universidad de Baja California. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: kelly-donia@hotmail.com

Antonio González Pérez. Adscrito al Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial N° 105. Doctor por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: antonio_glzp@hotmail.com

Armando Alcántara Santuario. Adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: aralsantuario@gmail.com

Bertha Alicia Garza Ruiz. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B. Doctora por la Universidad Autónoma del Noreste. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: bertha.garza@upn.edu.mx

Carlos Enrique George Reyes. Adscrito a El Colegio del Estado de Hidalgo. Doctor por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: cgeorgemx@gmail.com

Carlos Ornelas. Adscrito a la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Doctor en Educación por la Universidad de Stanford, EE. UU. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel Emérito. Miembro y Presidente de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: carlos.ornelas@icloud.com

César García García. Adscrito al Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIIDET. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: cesargarcia1810@gmail.com

Claudio Rafael Vázquez Martínez. Adscrito a la Universidad de Guadalajara. Doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: crvasquezm@gmail.com

David Moreno García. Adscrito a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestro por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: david.morenog@uanl.mx

Deborah Monroy Magaldi. Adscrita al Organismo para la Mejora Continua de la Educación. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: d.monroy.magaldi@gmail.com

Elsa González Paredes. Adscrita al Instituto Politécnico Nacional. Doctora por la Universidad Autónoma Metropolitana. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, en trámite de reingreso. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: entrelazo@gmail.com

Elvia Marveya Villalobos Torres. Adscrita a la Universidad Panamericana. Doctora por la Sorbonne, Francia. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: dra.marveya@gmail.com

Eva Hortensia Cházaro Arellano. Adscrita al Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano. Doctora por la Universidad de las Américas Puebla. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: eva.chazaro@gmail.com

Evangelina López Ramírez. Adscrita a la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora por la Universidad Iberoamericana. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: evangelinalopez@uabc.edu.mx

Fabio Fuentes Navarro. Adscrito a la Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad La Salle, San José Costa Rica. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: fabiofuentesnavarro@gmail.com

Dictaminadores

Flavio Ortega Muñoz. Adscrito al Centro de Actualización del Magisterio de Durango. C a Dr. y Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: flavioaguilucho@hotmail.com

Frida Carmina Caballero Rico. Adscrita a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: fridacaballero@hotmail.com

Guadalupe Maribel Hernández Muñoz. Adscrita a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctora por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: guadalupe.hernandezmn@uanl.edu.mx

Ignacio Pineda Pineda. Adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: pinedai@unam.mx

Ignacio Taurino Solano Vázquez. Adscrito a la UCI. Doctor por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: isolva08@yahoo.com.mx

Ileana Rojas Moreno. Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Irma Alicia González Anaya. Adscrita a la Secretaría de Educación en Nuevo León. Doctora por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: dra.irmagzz@gmail.com

Irma María Flores Alanís. Adscripta a la Universidad Autónoma de Nuevo León-Facultad de Filosofía y Letras. Doctora en Educación por Loyola University Chicago, EE. UU. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: irma.floresal@uanl.edu.mx

Isabel Guzmán Ibarra. Adscrita a la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctora por el Instituto Superior de Estudios de Posgrado. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: jguzman@uach.mx

Jacinta Hernández Pérez. Adscrita a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Doctora por Universidad Autónoma de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: jacinther_perez@hotmail.com

Jaime Rogelio Calderón López Velarde. Adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Doctor por la Universidad de Sevilla. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: peri984@hotmail.com

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez. Adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas. Doctor por el Centro Universitario CIFE. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

Jorge Hernández Espinosa. Adscrito a la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor por el Instituto Universitario Internacional de Toluca. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: jorgehe@unam.mx

Jorge Luis Mendoza Valladares. Adscrito a El Colegio de Tamaulipas. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Tamaulipas. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: luisnoemj@hotmail.com

José Antonio Sáenz Melo. Adscrito a la Telesecundaria 567, del Estado de Hidalgo. Doctor por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: antoniosaez9@hotmail.com

Dictaminadores

José Jaime Vázquez López. Adscrito a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: jaime.vazquez@correo.buap.mx

José Manuel Hernández Franco. Adscrito a la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. Licenciatura en Educación Primaria. Doctorado por el Centro Internacional de Posgrado A.C. (CIPAC). Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: jmanufranco35@gmail.com

Juana Eugenia Olaguez Torres. Adscrita al Instituto Superior de Estudios de Occidente. Doctorada por la Universidad de Baja California. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: eolaguezt@gmail.com

Judith Pérez Castro. Adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Doctorada por el Colegio de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel II. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: pkjudith33@yahoo.com.mx

Lilia Sánchez Rivera. Adscrita a la Universidad Autónoma de Coahuila. Doctorada por la Universidad Autónoma de Coahuila. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: lili079@hotmail.com

Lilian Álvarez Arellano. Adscrita al Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. Doctorada por la Universidad de Harvard. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: lalvareza@uanm.mx

Lizbeth Habib Mireles. Adscrita a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctorada por la Universidad José Martí de Latinoamérica. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: lizbeth.habibmrl@uanl.edu.mx

Lucia Graciela Wade Flores. Adscrita a la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. Doctorada por el Centro Internacional de Posgrado A.C. Miembro del sistema Estatal de Investigadores y del Padrón Estatal de Investigadores de Tabasco. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: luciagwadef@gmail.com

María Evelinda Santiago Jiménez. Adscrita al Instituto Tecnológico de Puebla. Doctorada por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: mariaevelinda.santiago@itpuebla.edu.mx

Marco Aurelio Navarro Leal. Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro y Presidente Honorario de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

Marta Nieves Espericueta Medina. Adscrita a la Universidad Autónoma de Coahuila. doctorada por la Universidad autónoma de Coahuila. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: mnieves@uadec.edu.mx

Mónica del Carmen Meza Mejía. Adscrita a la Universidad Panamericana-Campus México. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra, España. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: mmeza@up.edu.mx

Noé Abraham González Nieto. Adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado por el Tecnológico de Monterrey. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: noe.gn@hotmail.com

Patricia Ducoing Watty. Adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel II. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: pducoingw@yahoo.com.mx

Dictaminadores

Román Alberto Zamarripa Franco. Adscrito al Instituto de Estudios Superiores Anáhuac Tampico. Doctorado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: roman.zamarripa@iest.edu.mx

Rosa García Chediak. Adscrita a la Facultad de ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorada por la Universidad Santiago de Compostela. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: rosa.garche@gmail.com

Saúl Elizarrarás Baena. Adscrito a la Escuela Normal Superior de México. Doctorado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: sauleliba@gmail.com

Sergio Josué Torres Zarco. Adscrito a la Universidad Tecnológica de México. Doctorado por el Colegio de Estudio de Posgrado de la Ciudad de México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: jos7709@yahoo.com.mx

Zaira Navarrete Cazales. Adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro y Presidenta Honoraria de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: znavarrete@filos.unam.mx

Innovación e Inclusión en Educación:
Políticas y estrategias de implementación
se terminó de imprimir en septiembre 2021.

El tiraje consta de 1,000 ejemplares.

La educación como bien público requiere de innovaciones para impulsar la inclusión de segmentos sociales, de los desiguales y de temas en la enseñanza. Las políticas educativas internacionales y nacionales que imperan en la actualidad hacen alusión a la atención de la búsqueda de la inclusión educativa que permita brindar una atención integral de manera equitativa a todos los educandos a partir de estrategias innovadoras que generen cambios. De allí las dos vertientes paraguas de este volumen: Innovación e inclusión. El foco es el diseño de las políticas educativas y las estrategias consecuentes para su ejecución.

El libro *Innovación e Inclusión en Educación: políticas y estrategias de implementación*, contiene dos nudos temáticos y conceptuales: I. Innovación e Inclusión en Educación, y II. Estudios comparados sobre Innovación e Inclusión Educativa. La mayor parte de los capítulos que se presentan en el primer nudo temático brega con innovaciones y comparaciones que favorecen el cambio en la educación; no hubo caso de alteraciones organizativas o pedagógicas que en lugar de mostrar progreso fueran disruptivas. Sin embargo, no se abandona el pensamiento crítico; también se documentan problemas y rezagos. Lo mismo con las relaciones de la segunda parte; se presentan casos que muestran que es posible tener éxito en programas y proyectos de inclusión, aunque también hay que vencer obstáculos y enfrentar desafíos considerables. El instrumental de la educación comparada, tanto para casos domésticos como para cotejos internacionales provee la envoltura conceptual del repertorio de estudios. El campo de la educación comparada e internacional tiene mucho que aportar. En la Sociedad Mexicana de Educación Comparada continuaremos con los esfuerzos.

Participan en este libro: Alejandro Ortiz Cirilo, Alondra Marina Álvarez Rebolledo, Ana María Iriberry Ajuria, Araceli Huerta Chua, Carolina Tapia Cortes, Olga Maya Alfaro, Eliseo Guajardo Ramos, Erika Egleontina Barrios González, Estrella Thay-Ili Armenta Courtois, Francly Yarmid Peralta Marín, Gustavo Mejía Pérez, Héctor Manzanilla Granados, Hugo Rangel Torrijo, Javier Suárez Trejo, Jeny Haideé Espinosa Barajas, Carlos Ornelas, Juan Mario Martínez Jofre, Karen Monkman, Lorena Ocaña Pérez, Luz Paola Acosta Ramírez, Ma. de los Ángeles Silva Mar, Manuela Badillo Gaona, Marcela Mastachi Pérez, Marco Aurelio Navarro Leal, María de Lourdes Bonilla Barragán, Miriam Alejandre Espinosa, Nancy Garza Estrada, Paola Andrea López Hernández, Tomás Miklos, Sergio Augusto Cardona Torres, Susana Boeta González, Zaira Navarrete Cazales.

Para
más
información
consulta:



www.somec.mx



<https://www.facebook.com/somec.mx>



<https://twitter.com/EduComparada>



presidencia.somec@gmail.com



presidencia@somec.mx

ISBN: 978-607-8788-21-7



9 786078 788217