

Sinéctica

revista electrónica de educación

60

ENERO / JUNIO 2023

Promoción de aprendizajes y capacidades para la ciudadanía mundial, activa y crítica

CONTENIDO

SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

Artículos de investigación

La construcción de ciudadanía mediante el diálogo socrático en espacios interculturales

Artículos teóricos

El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial

Construir la Cosmópolis para formar la ciudadanía planetaria

Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura

Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria: una revisión sistemática

SECCIÓN ABIERTA

Artículos de investigación

Cambio organizacional en educación básica: impacto de las tecnologías durante la pandemia

La dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender en titulaciones españolas

La formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria

Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado

La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior

Artículos teóricos

Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica

Presentación

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA*

ENRIQUE CORREA MOLINA**

MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA***

doi: 10.31391/S2007-7033(2023)0060/001

El número 60 de la revista Sinéctica aborda el tema de la promoción de aprendizajes y capacidades para la ciudadanía mundial, activa y crítica. En esta convocatoria se recibieron artículos de revisión de literatura que muestran un interés creciente de la comunidad de investigadores por dar cuenta en cómo se lleva a cabo la formación de ciudadanos(as) activos(as) y críticos(as), así como resultados de investigación centrados ya sea en la formación de ciudadanía activa o en los procesos reflexivos del aprendizaje que contribuyen al ejercicio ciudadano.

En el contexto de crisis social en el que estamos inmersos, el papel de las instituciones educativas y de las organizaciones civiles es sustantivo para el desarrollo de aprendizajes formales e informales orientados a la formación de una ciudadanía activa y crítica, que oriente a las personas en su comprensión de las problemáticas sociales para ejercer su derecho de actuar ciudadano y, con ello, procurar la justicia social.

Este número nos invita a continuar la reflexión sobre la importancia de formación ciudadanos no solo competentes, sino activos y críticos capaces de actuar para incidir en un cambio social para el bien común.

Nuestro interés mayor es convocar a la ciudadanía y comunidad académica a colaborar para lograr un mismo fin: una sociedad más justa y equitativa mediante procesos de aprendizaje formal y no formal basados en la educación para la ciudadanía mundial.

*Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Montreal. Profesora titular en el ITESO (México). Líneas de investigación: *soft skills*, el proceso de aprendizaje para convertirse en ciudadano activo y acompañamiento a practicantes.

**Doctor en Psicopedagogía. Profesor de la Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Líneas de investigación: análisis de prácticas en formación de profesores, desarrollo de competencias, reflexividad en la formación profesional y acompañamiento en prácticas a terreno.

***Doctora en Filosofía por la UNAM. Profesora de Educación y Filosofía en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Líneas de investigación: dimensión ético-política de la educación, teorías críticas, métodos de análisis crítico del discurso.

La construcción de ciudadanía mediante el diálogo socrático en espacios interculturales

Construction of citizenship through socratic dialogue in intercultural contexts

JOSÉ LUIS BERMEO VEGA*

En las últimas dos décadas, cada vez más instituciones de educación superior en diversos países han realizado importantes esfuerzos por formar a sus estudiantes en lo que algunos llaman ciudadanía global y otros –dependiendo del enfoque que se dé al concepto–, ciudadanía para el siglo XXI o ciudadanía crítica democrática, que, para efectos de este trabajo, se puede entender como una manera de situarse consciente y autónomamente frente a un mundo cada vez más problemático para incidir en él procurando una transformación positiva. Las maneras de desarrollar las habilidades del ciudadano global, así como las formas de medirlas, han sido, a su vez, muy diversas. Este ejercicio se propone presentar algunos resultados preliminares de una experiencia formativa iniciada en 2018 en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, que explora la aplicación del diálogo socrático en espacios interculturales como herramienta para el desarrollo de tres habilidades constitutivas de la ciudadanía global: el pensamiento crítico, la empatía y la solidaridad.

Palabras clave:
educación,
ciudadanía
mundial,
diálogo socrático,
interculturalidad

Recibido: 5 de julio de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 14 de diciembre de 2022 |

Publicado: 9 de enero de 2023

Cómo citar: Bermeo Vega, J. L. (2023). La construcción de ciudadanía mediante el diálogo socrático en espacios interculturales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1473. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0060-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0060-002)

Over the last two decades, more and more higher education institutions around the world have taken significant strides to educate their students in what some call global citizenship, others call 21st-century citizenship, and others, critical democratic citizenship, according to the approach taken. In this text, this concept can be understood as a way of positioning oneself consciously and autonomously in an increasingly complex world to exert a positive transformational influence on it. There have been as many different paths to develop global citizenship skills as there are ways to measure them. This text presents some preliminary results from a first teaching-learning experience at Universidad Iberoamericana, Mexico City campus, in 2018. It investigates the use of The Socratic Dialogues in cross-cultural environments as a tool to develop the three basic Global Citizenship skills: Critical thinking, empathy, and solidarity.

Keywords:

*education,
global citizenship,
socratic dialogue,
intercultural
relations*

* Doctor en Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos, con mención Cum Laude, por la Universidad de Deusto, España. Académico del Departamento de Reflexión Interdisciplinaria de la Universidad Iberoamericana. Coordina el proyecto de investigación “Humanismo en clave de ciudadanía. El diálogo socrático en contextos interculturales como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía cultural y la solidaridad”. Correo electrónico: luis.bermeo@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2811-7844>



INTRODUCCIÓN

La experiencia a la que se refiere este texto deriva de la necesidad de encontrar formas creativas y novedosas de contribuir a la “formación integral”, que ha distinguido a las universidades confiadas a la Compañía de Jesús. Dicha formación integral es, a su vez, una manera actual de formular un modelo educativo centenario que hoy encuentra en las materias del Área de Reflexión Universitaria de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, una vía practicada con éxito. En estas materias, el método del diálogo socrático en grupos interculturales fue probado a partir del otoño de 2018. Este trabajo mostró, además, las coincidencias entre la perspectiva de la ciudadanía crítico democrática y el humanismo integral de inspiración cristiana que determina el modelo educativo de la universidad. La experiencia que se presenta a continuación es también un interesante encuentro de la tradición humanista jesuita y las propuestas, con ecos estoicos, de la ciudadanía mundial, que permite a aquella incardinar sus esfuerzos en esta, hoy lengua franca de los Objetivos del Desarrollo Sustentable.

En este escrito presentamos una experiencia pedagógica peculiar: un cotejo práctico de la formación humanista en la universidad jesuita de la Ciudad de México y el paradigma pedagógico de la ciudadanía mundial. Da cuenta, además, de los soportes teóricos que fundamentan tal experiencia y, finalmente, expone un trabajo de observación metódico y prolongado cuyo propósito fue aportar evidencia que muestre que el empleo del diálogo socrático en ambientes interculturales favorece el desarrollo de tres competencias esenciales de la ciudadanía mundial: pensamiento crítico, empatía y solidaridad.

Buena parte de estos diálogos y su observación, además, ocurrieron en el momento en que la pandemia obligó a replegarlo todo a los espacios virtuales, lo que confirmó a la experiencia particularidades interesantes de las que también se ocupará brevemente este trabajo.

DIÓGENES EN LA JUÁREZ

El 7 de septiembre de 2018 dio inicio una serie de encuentros semanales entre alumnos de la Universidad Iberoamericana y jóvenes otomíes residentes en el centro de la Ciudad de México. La brecha socioeconómica entre ambos grupos era enorme. Para la cuarta sesión, las compañeras de la comunidad informaron al grupo que se había llevado a cabo un desalojo violento de unas 250 personas otomíes en el predio ubicado en Roma 18, donde, entre las ruinas de lo que fue la Embajada de España hasta el temblor de 1985, vivían unas setenta familias. La vivencia fue perturbadora. Recuperamos un fragmento del diario de Kenya Josiah, alumna inglesa de intercambio:

La reunión fue poderosa y conmovedora [...] fuimos a visitar a las personas otomíes que fueron desalojadas de su edificio que vivían y ahora duermen en las calles. Se estima que 70 familias y cerca de 100 niños sin hogar. Algunos fueron heridos muy mal por la policía. Vi a una anciana con la mano hinchada al doble de su tamaño. Ella fue golpeada [...]. La brecha entre los pobres y los ricos aquí es muy grande, es obscena. El contraste de las personas que caminan con sus perros de raza con sus ropas caras en contraste con las personas que no tienen lugar junto a ellos [...]. El tratamiento de estas personas es inhumano, me revuelve el estómago y me lloran los ojos (7 de diciembre, 2018).



Foto 1. Kenya y Valeria con la comunidad desalojada de Roma 18.

Desde aquel momento, las sesiones se desplazaron a las banquetas de la colonia Juárez; los diálogos se replicaban en las aulas de la universidad, con quienes no podían asistir a los encuentros. Este fue el momento más intenso de la experiencia. Las expresiones de solidaridad se multiplicaron, no solo entre quienes asistían a dialogar, sino con sus compañeros de clase. Dos alumnas que siguieron la situación desde el aula comentaban en sus casas lo que escuchaban en el salón. La madre de una de ellas, abogada, se ofreció a llevar la defensa de la comunidad desalojada. Otra compañera organizó colectas en la universidad para apoyar al campamento y organizar una posada después de haber concluido el curso.

Las lecciones fueron muchas en diversos planos. Leonardo Acosta, alumno de Economía, refirió lo siguiente:

Conforme fueron avanzando las sesiones, también [¿progresó?] mi sensibilización al tema y un conflicto interno empezó a tomar forma en mi cabeza. Por mi necesidad como economista de encontrar una base en la razón, empecé a centrar mi reflexión en cuestionar las distintas etapas de los sistemas que consideraba correctos [...] hasta sus orígenes teóricos, y finalmente me quedé con el último eslabón, y en ese momento pude entender los argumentos y la situación de esta comunidad indígena. Ellos no participan de los supuestos que dieron origen a nuestro sistema social (7 de diciembre, 2018).

De esa inesperada experiencia, surgió el interés de prolongar y extender el intercambio dialógico entre personas de diversas matrices socioculturales. El salón de clases se había trasladado a las calles; el curso se hizo horizontal, el programa flexible y la dinámica democrática. Hubo una serie de intuiciones que emergieron; una de ellas fue que los más dispuestos a invertir un tiempo adicional en este tipo de experiencias son quienes tienen mayor conciencia social; el intercambio horizontal además echaba por tierra muchos prejuicios arraigados en cada participante. Aquí la experiencia de una alumna de Ciencias Teológicas, de origen zapoteco:

Desde que llegué a la Ibero tuve resistencia de coincidir con otras carreras, mi idea de verlos como “niños ricos” me impedía entablar conversación, además de sentir que era inferior a ellos porque aparte de ser discriminada por ser indígena, también lo soy por ser del sur del país, pobre, mujer ¿cómo hablar con ellos que lo tienen todo? El momento llegó al estar frente a mí en un parque, con la pregunta ¿Quién soy? y ¿Quién es el otro para mí? Fue grata la riqueza de encontrar ideales, esperanzas, motivaciones parecidas a las mías cuando tenía la edad de ellos. Ahora comprendo que somos personas distintas por el ambiente que nos toca vivir, pero podemos coincidir en la búsqueda de un ideal, en el trato de amistad para tener la posibilidad de aprender nuevamente (Rebeca Miguel López, 9 de mayo, 2019).

En primavera de 2019 inició una segunda etapa del proyecto, en el que participaron cuatro personas docentes y estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Se contó, además, con un grupo de diez mujeres de la Red de Apoyo Mutuo de Mujeres Indígenas, con lo que, a nuestras anfitrionas otomíes, se sumaron compañeras me'phaa, mixe, mazahua, náhuatl, chocholteca y tzotzil. De igual modo, en nuestro grupo de doce estudiantes de la Ibero participaban una compañera mixe, otra zapoteca y dos jóvenes franceses de intercambio. El aprendizaje más valioso que nos dejó este segundo grupo fue el poderoso nervio mayéutico que confiere la diversidad cultural a los diálogos. Uno de los compañeros de Francia compartió lo siguiente:

Un éxito que se tiene que saludar y que se debe reproducir los semestres siguientes es la heterogeneidad del grupo. Estábamos hombres y mujeres, mexicanos y francés, mexicanos del DF y mexicanos de pueblitos, jóvenes y adultos, estudiantes y profesores. Eso permitió un intercambio de ideas salidas de *box* o “caja” diferentes y finalmente un intercambio real (Arthur Jack Foulsham, 9 de mayo, 2019).



Foto 2. Arthur y Jacquie en el parque Luis Cabrera.

Un año más tarde, la cuarentena interrumpió la marcha de cinco grupos distintos en los que participaban jóvenes del pueblo originario de Santa Fe, cercano a la universidad, personas en situación de refugio, de la Casa Refugiados/ACNUR, e indígenas urbanos de dos pueblos en las afueras de la ciudad, además de estudiantes y docentes de distintas universidades. Como muchos otros proyectos educativos, este se vio forzado a migrar a la modalidad a distancia, lo que permitió ampliarlo a grupos de personas de otros países.

EL AULA INTERCULTURAL

El diálogo socrático, recuperado como método de conocimiento por Leonard Nelson a principios del siglo XX, buscaba, fiel a la tradición de la que abrevaba, “no enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar; no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes” (Nelson, 2008, p. 5). Este método se fue popularizando y hoy se ha vuelto habitual en aulas tanto de primaria y secundaria como de universidades. Es utilizado para educar para la ciudadanía, y también para enseñar ética, filosofía, religión e incluso matemáticas (Van Rossem, 2011; Abenoza, 2018a; Segura, 2014). Aunque minoritario todavía, se ha convertido en una alternativa al método dogmático porque ha mostrado su eficacia en el desarrollo del pensamiento crítico en torno a muy distintos temas (Turnbull y Mullins, 2007).

Describirlo es probablemente la mejor manera de aproximarse a una definición:

Un Diálogo Socrático es la forma más popular del método socrático. En este método, los participantes intentan investigar de un modo más o menos estructurado la verdad y el valor de sus opiniones, con la intención de responder a las preguntas elegidas por ellos mismos. *El material de la investigación es su propia experiencia, tanto si se trata de una experiencia que han vivido aquí y ahora o de algo memorable que les sucedió en el pasado.* La conversación adquiere significado como diálogo, más que como debate formal o discusión informal. Los participantes intentan comprenderse unos a otros y se comprometen en una empresa común. Esto no significa que para que el diálogo sea

exitoso los participantes tengan necesariamente que llegar a un consenso. La conciencia de la complejidad de la investigación muchas veces es mucho más satisfactoria que la obtención del consenso. El intento de pensar con cuidado, detenimiento y profundidad distingue este método de otras formas de conversación, como los debates, las tormentas de ideas (*brainstorming*) o las sesiones de pensamiento creativo (Van Rossem, 2011, p. 2. Las cursivas son nuestras).

Se trata de conocer a través de un ejercicio dialéctico. Lo que se pondera mediante el diálogo es la consistencia –o el valor– de los propios juicios sobre cuestiones específicas. Es importante, para ello, la consideración y el análisis de una escucha atenta y respetuosa del interlocutor, que exige la suspensión del propio juicio (*epoxé*) para entender su posición y expresar con apertura y libertad la propia en un esfuerzo conjunto de conocer la verdad. La experiencia que este alumno francés en intercambio tuvo en el parque Luis Cabrera, de la colonia Roma, confirma plenamente lo dicho:

Aprendimos a reflexionar y a trabajar con el diálogo socrático donde debíamos escuchar a los demás y aprender a rebotar sobre el discurso del otro [...]. Debíamos reflexionar sobre temas que personalmente no era acostumbrado a pensar, entonces debíamos realizar un real trabajo en nuestro cerebro. No era una cosa tan fácil que hacer, necesitó mucha reflexión (Paul Giraud, 9 de mayo, 2019).

No es infrecuente encontrar esta herramienta utilizada en ambientes con distinta valencia cultural o socioeconómica. Abenoza utiliza el diálogo entre sus estudiantes de la ESADE Business School de Barcelona y grupos de personas presas en la cárcel de Lledoners. Con ello busca recrear, “tras las rejas”, la experiencia de Sócrates:

El llamado padre de la filosofía paseaba por las calles de Atenas incordiando a sus ciudadanos para que se preocuparan de la virtud y no de cosas superfluas porque él creía que la virtud puede ser enseñada. Para conseguir que examinaran sus vidas partía de la idea que las personas a las que preguntaba podían estar equivocadas, pero nunca eran completamente ignorantes, tenían un conocimiento latente del que no eran conscientes y que podía llegar a nacer mediante la ayuda de Sócrates, el mayeuta que ayudaba a dar a luz a las ideas. Si se les preguntaba de la forma adecuada tenían el conocimiento necesario para discriminar. El método, por tanto, asume que las respuestas del otro tienen valor: son la visión de alguien que tiene una visión parcial de la verdad pero que le cuesta verla. La experiencia y la perspectiva del otro son, en ese sentido, relevantes. Ahora bien, Sócrates entiende que este ‘otro’, como todos, necesita de ayuda para llegar a saber lo que sabe. Mediante las preguntas adecuadas que ponen de relieve las inconsistencias, el filósofo quería conseguir que los que respondían lograran darse cuenta de que sabían menos de lo que creían, pero que también podían acceder al conocimiento (Abenoza, 2018b).

Abenoza (2018a), descubre la utilidad del diálogo no solo para promover el “examen de la vida”, o el pensamiento crítico, si se quiere, sino que, al romper con el paradigma competitivo y establecer relaciones horizontales y de colaboración, se forman vínculos empáticos y condiciones de solidaridad.

La experiencia, por otra parte, no es excepcional. Nussbaum relata cómo en la Universidad de Saint Lawrence, en Nueva York, los docentes del grupo de filosofía Grant Cornwell y de inglés, Eve Stoddart, incorporan las experiencias de sus estancias prolongadas en Kenia o en India para aplicarlas en sus métodos docentes basados en la tradición socrática (Nussbaum, 2012). En el University College Roosevelt, en Holanda, uno de los tres semestres del programa “Going global” se lleva a cabo en Namibia, donde los estudiantes van “no para ayudar”, sino “para compartir” con los pobladores de una pequeña aldea de siete mil habitantes, con quienes pasan el verano. Los resultados son impresionantes (Sklad et al., 2016).

En resumen, el diálogo socrático en ambientes interculturales se ha mostrado ya como una poderosa herramienta para el desarrollo no solo del pensamiento crítico, sino también de la empatía y la solidaridad, características esenciales de la ciudadanía mundial. El método, además, es idóneo para ser ensayado en una sociedad, como la mexicana, donde conviven múltiples “indias, kenias y namibias” al interior de sus fronteras.

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA MUNDIAL

Martha Nussbaum es probablemente quien, desde la filosofía, ha insistido más en enfocar la labor educativa hacia lo que la pedagogía crítica define como empoderamiento de las personas y ella llama “el cultivo de la humanidad”, según la afortunada expresión que recupera de Séneca. Es también quien de manera más sucinta ha expresado su propuesta para lograrlo. Desde su perspectiva, son tres las cualidades que debe desarrollar un ciudadano global: la “vida examinada”, la capacidad de enfrentar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”, más allá de las lealtades nacionales, y la facultad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (2010, p. 26).

Nussbaum entiende por “vida examinada”:

La habilidad para (realizar) un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones [...], una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto coherencia y justificación. Esta disciplina requiere el desarrollo de habilidades de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio (Nussbaum, 2012, pp. 28-29).

Junto a este enseñar a pensar críticamente, el desarrollo de la empatía hacia las demás personas y la habilidad para reconocer vínculos solidarios “más allá de las lealtades nacionales” constituyen, para Nussbaum, el objeto de la educación.

Morais y Ogden (2010), a partir de una amplia revisión de la literatura sobre el tema de la ciudadanía global, desarrollan el conciso esquema de Nussbaum y despliegan los componentes de esta perspectiva. Ellos hablan de tres dimensiones: responsabilidad social, competencia global y compromiso cívico global, subdivididas cada una en tres aspectos constitutivos. La primera implica la preocupación por la justicia social y las desigualdades en el mundo, el altruismo y la empatía, además de la responsabilidad personal interconectada globalmente. La competencia global, por su parte, se refiere a la autoconciencia, la comunicación intercultural y el conocimiento global. Finalmente, el compromiso cívico global comprende la militancia en organizaciones cívicas, el activismo cívico global y la postura política.

Está claro que un programa para desarrollar estas cualidades requeriría medios que rebasan por mucho los esfuerzos formativos de cualquier universidad. Implicaría desde políticas públicas hasta programas de formación en los distintos niveles educativos, pasando por la inserción explícita de esta empresa en los currícula (Sklad et al., 2016; Puig y Morales, 2013), lo cual no demerita en nada el valor de todo esfuerzo concreto encaminado hacia este fin.

La pedagogía crítica, por su parte, concibe el “cultivo de la humanidad” como “empoderamiento” y esta formulación lo aproxima a aquellas corrientes del humanismo o de la filosofía política que coinciden con los siguientes énfasis:

La democracia –dice Weil Veuglers– debe estar orientada a empoderar a la humanidad, al crear oportunidades de desarrollo personal para todos los ciudadanos del mundo (Hansen, 2001; Aloni, 2002; Halliwell & Mousley, 2003; Said, 2004). El concepto de ‘empoderar a la humanidad’ se corresponde en parte con el término ‘emancipación colectiva’ [...]. Ambos conceptos expresan la lucha contra la desigualdad [...] [pero] la idea de empoderamiento de la humanidad engloba más que el nivel político: incluye todos los aspectos del comportamiento humano. “Empoderar a la humanidad” comprende tres niveles (Halsema & Van Houten, 2002; Veugelers, 2003):

- Personal: se refiere a la dignidad humana y a adquirir o mantener el control sobre la propia vida;
- Interpersonal: con solidaridad y responsabilidad. El enfoque está en ser escuchado, en estar en condiciones de compartir con otros en el entorno inmediato. Significa encontrar apoyo de otras personas;
- Sociopolítico: igualdad, diversidad y justicia orientada hacia una sociedad más humana. Se refiere a la ciudadanía que tiene debidamente en cuenta las estructuras sociales, que intenta cambiar (Veugelers, 2007, pp. 110-111).

Considerada en detalle, la noción de ciudadanía mundial comporta un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y disposiciones que se pueden agrupar según Johnson y Morris (2010, p. 90) en cuatro grandes ámbitos: personal, social, político y de la praxis. La síntesis que ofrecen en la siguiente tabla puede darnos idea no solo de la riqueza del concepto con el que estamos lidiando, sino de lo ambicioso que puede resultar pensarlo en términos de empresa educativa. Un verdadero “paradigma de encuadre” como lo llamó la Unesco.

Tabla. Un marco para la educación para la ciudadanía crítica

	Política/ideología	Social/colectiva	Auto/subjetividad	Praxis/compromiso
Conocimientos	Conocimiento y comprensión de historias, sociedades, sistemas, opresiones e injusticias, estructuras de poder y relaciones macroestructurales	Conocimiento de las interconexiones entre cultura, poder y transformación; escrituras e ideas subalternas aparte de los discursos dominantes	Conocimiento de la propia posición, las culturas y el contexto; sentido de identidad	Conocimiento de cómo, colectivamente, llevar a cabo un cambio sistemático; cómo el conocimiento en sí mismo es poder; cómo el comportamiento influye en la sociedad y la injusticia
Habilidades	Habilidad de análisis social crítico y estructural; capacidad para politizar nociones de cultura, conocimiento y poder; capacidad para investigar causalidades más a fondo	Habilidades de diálogo, cooperación e interacción; habilidades en lectura crítica de otros puntos de vista; capacidad para pensar de manera holística	Capacidad para reflexionar críticamente sobre el propio estatus dentro de las comunidades y la sociedad; pensamiento crítico independiente; expresión con propia voz	Habilidades de pensamiento crítico y participación activa; capacidad de actuar colectivamente para desafiar el <i>statu quo</i> ; capacidad de imaginar un mundo mejor
Valores	Compromiso con los valores contra la injusticia y la opresión	Relación dialógica incluyente con otras identidades y valores	Preocupación por la justicia social y la consideración de la autoestima	Reflexión y acción informada, responsable y ética
Disposiciones	Cuestionar activamente; interés crítico en la sociedad y las relaciones públicas; busca y actúa contra la injusticia y la opresión	Socialmente consciente; cooperativo; responsable hacia sí mismo y los demás; dispuesto a aprender con otros	Perspectiva crítica; autónoma y responsable en pensamiento, emoción y acción; visión de futuro; en contacto con la realidad	Compromiso y motivación para cambiar la sociedad; valor cívico; responsabilidad en las decisiones y acciones

Recientemente, mostramos la gran afinidad que existe entre esta propuesta y el humanismo integral de inspiración cristiana, del modelo educativo de la Universidad Iberoamericana (Bermeo, 2022). Remitimos a dicho texto para obviar la pertinencia de la puesta en marcha del proyecto que describimos a continuación. Después, presentamos un primer esfuerzo para observar de qué manera las aulas interculturales y el diálogo socrático contribuyen a desarrollar actitudes y valores esenciales de la ciudadanía mundial.

EL DIÁLOGO OBSERVADO

Durante los semestres de primavera de 2020 a otoño de 2021 se conformaron 22 grupos de diálogo con un promedio de ocho a diez participantes, que en seis u ocho sesiones dialogaron sobre temas de identidad, comunidad, felicidad, dignidad, justicia, responsabilidad y COVID. La experiencia dio inicio en forma presencial y, a partir de otoño de 2020, los diálogos se llevaron a cabo en la modalidad a distancia mediante la plataforma de zoom, lo que confirió mucha mayor heterogeneidad a los grupos.

En la primavera de 2020, iniciamos con cinco grupos: uno con jóvenes de preparatoria del Centro Meneses, en el pueblo originario de Santa Fe; otro coordinado con Casa Refugiados/ACNUR, en “La Casita” del parque López Velarde, colonia Roma, con siete estudiantes de la universidad y ocho personas en situación de refugio; uno más en la comunidad otomí donde inició este proyecto; finalmente, dos grupos en las comunidades otomíes de San Francisco Xochicuautla y San Lorenzo Hutzitzilapan. En esta última, una veintena de estudiantes de la universidad convivieron tres días con la comunidad durante el carnaval del pueblo. A excepción de este grupo, los demás se vieron obligados a interrumpir sus dinámicas a raíz de la cuarentena impuesta por la pandemia.

Después de la repentina interrupción y de algunos ajustes al proyecto original, iniciamos la modalidad “a distancia” del proyecto, con apoyo de la plataforma zoom, lo que permitió incorporar a personas e instituciones de diversas partes de México y del extranjero, como Puebla, León, Tarahumara, Soteapan, Argentina, Bolivia, Chile, El Salvador, España, Estados Unidos, Honduras y Guatemala... (ver anexo 1).

Las sesiones implicaban una breve introducción a la temática a dialogar por parte de quien acompañaba al grupo y, posteriormente, se dialogaba en parejas, que disponían de una hora y media para el intercambio de preguntas y respuestas en los *breakout rooms*. Para registrar las experiencias, utilizamos la “bitácora socrática”, un instrumento diseñado con el apoyo del doctor José Luis Ramos Ramírez, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que el equipo fue modificando y adaptando conforme avanzó la experiencia para convertirse en el soporte de la memoria de los diálogos (ver anexo 2). Además, la etnóloga Karina Álvarez participó en varios grupos en los que sostuvo más de una veintena de diálogos con su diario de campo en mano.

Los participantes generaron más de 1,500 bitácoras, las cuales se organizaron en una base de datos ordenada por semestre, grupo y persona. En seguida, calificamos y seleccionamos los registros más completos para los propósitos del proyecto. Para ello, tomamos en cuenta la constancia en la participación de quienes elaboraron dichos registros, la extensión de sus testimonios y el detalle de las descripciones. Seleccionamos trescientas bitácoras.

Posteriormente, procedimos a identificar y clasificar enunciados y palabras conforme a las tres categorías básicas del proyecto, entendidas en un sentido básico. Marcamos en azul las frases y vocablos correspondientes a la solidaridad, en verde para empatía y amarillo para pensamiento crítico. Un ejemplo de enunciado representativo del pensamiento crítico es: “Me di cuenta, sobre todo, que lo que yo pensaba de los migrantes estaba absolutamente sesgado por lo que escucho en los medios de comunicación y por las películas que veo que hablan del tema. Es decir, no todos son ni pobres de mente ni económicamente”. Este tipo de expresiones fueron subrayadas en amarillo y agrupadas con las demás frases o palabras correspondientes a la misma categoría:

El enunciado “Me preocupé demasiado porque sentí que Ximena es una persona totalmente vulnerable. Me agarró cierta impotencia porque no le podía ofrecer soluciones mágicas a su situación”, se relaciona con el eje de la empatía a través de categorías como “me preocupé” e “impotencia”. Así, el trabajo tenía dos niveles. Por un lado, calificar las bitácoras, leyendo los textos e identificando enunciados relacionados con los ejes del proyecto y, en un segundo momento, extraer categorías simples de cada enunciado, desarmando el rompecabezas en una expresión mínima (cfr. Hernández et al., 2022).

La identificación de enunciados –comentaron los tres colegas del equipo– implicó que los investigadores ubicáramos palabras específicas ligadas a alguno de los ejes de análisis. Estas palabras y, en ocasiones, frases breves en las que desarmamos los textos de las bitácoras, se colocaron en papeletas electrónicas que agrupamos según sus colores en dos tableros de la aplicación Miro–Visual Collaboration, uno para el material extraído de las bitácoras de la experiencia presencial y otro para las de los diálogos mediados por el soporte electrónico (ver imagen).

RESPONSABILIDAD

Salir adelante	Fortaleciendo	Asumir pros y contras de nuestras acciones	Consecuencia de tus actos libre.	La responsabilidad es algo que se desanuda	Cada uno tiene diferentes responsabilidades.	La responsabilidad impulsa a ser mejor
Ser comprometido	Lo importante de la labor social	Sesgo de propiedad de la responsabilidad.	No sentía que tenía que ser dirigido por la responsabilidad.	La responsabilidad como calidad	También tenemos responsabilidades o semejantes	Metas personales, familiares y de la comunidad
Una carga sobre mí.	Entender mejor la responsabilidad	Las responsabilidades cambian con la edad y circunstancia.	Responsabilidad como mejora	Responsabilidad para lograr metas	Cuando la responsabilidad se convierte en obligación	ME RECONOCI COMO UNA PERSONA RESPONSABLE
Sostener	La responsabilidad es consubstancial con uno	Responsabilidad adquirida	Reconocer que las responsabilidades cambian	La responsabilidad se adquiere	Ver las responsabilidades como cualidad.	JUSTICA HUBO SELECCIONADO SOBRE LA RESPONSABILIDAD CON LOS BUENOS
La responsabilidad	Necesito trabajar la responsabilidad	La responsabilidad es necesaria	La responsabilidad se resume	Responsabilidad como valor	Diferencia entre responsabilidad y oblicion	Reconocer la responsabilidad propia
Culpar a otros/universo	La responsabilidad de tener una pluma	MI responsabilidad para salir adelante.	Responsabilidades en casa	Hablar de mis responsabilidades	Hablar de mis responsabilidades	La responsabilidad como valor para lograr metas
Ver las responsabilidades	Lo simple y lo complejo de la responsabilidad	Responsabilidad	Hablar de mis responsabilidades	Toda mi vida he sido responsable	Las responsabilidades como via para el éxito	Ser responsable de otras personas
No culpar a	Me hizo pensar en la responsabilidad de pagar la casa	Pensar que la responsabilidad crece en lo individual	Reconocer mis responsabilidades en casa	Evaluar la responsabilidad de nuestras acciones	Responsabilidades para tener éxito	Responsabilidad con mi salud
Fui adquiriendo responsabilidad	MI responsabilidad con mi salud	Regularmente vemos las responsabilidades como obligaciones	Responsabilidades para ser felices	Responsabilidades con respeto	Son diferentes las responsabilidades y el contexto	La responsabilidad es una libertad que una obligación
La responsabilidad es como el amor.	Comparar nuestros conceptos de responsabilidad	La docencia no es un obligación	La responsabilidad es un compromiso	Hay responsabilidades menores	Cuidar a una persona es la mayor responsabilidad	Ser responsable de otros
Asumir responsabilidades	La responsabilidad es una acción que se toma, implica significar y trascender	La responsabilidad encarna algo significativo de tu vida	ME GUSTE REVISAR EN LA INFORMACION DE RECONOCER LA RESPONSABILIDAD	Responsabilidades con uno mismo	Hay responsabilidades mayores	No nos hacemos responsables de cosas, al parecer tomamos.
Lista de lo que me hace falta hacer	Compromiso: lo que empiezas lo terminas	Lo importante que es el apoyo personal por encima de el apoyo externo	Proactiva	Enmiendas	Responsabilidad propia: hacer significativa mi vida	Poca responsabilidad muchas obligaciones
No se puede retroceder	No se zambala no hace su responsabilidad de un trabajo sino la hace responsable de lo primero	Oportunidad de corregir	No importan los obstáculos	Ser mejor personas.	No dejarse llevar por los malos comentarios	

Imagen. Detalle del tablero de la subcategoría responsabilidad en pensamiento crítico

Los tres conjuntos iniciales se desdoblaron en subcategorías o ejes secundarios. De ese modo, las papeletas amarillas, correspondientes a pensamiento crítico, por ejemplo, se fueron agrupando por afinidad semántica en grupos más pequeños como el que presentamos: responsabilidad, discriminación, desigualdad, diferencia, género, medio ambiente, la percepción del/la otro/a, violencia, cultura...; lo mismo se hizo con los otros dos grupos (ver anexo 3). Este ejercicio, al tiempo que permitió constatar, por ejemplo, el flujo de cuestionamientos y procesos de depuración razonada propios del pensamiento crítico durante los diálogos, mostró las vertientes por donde dicho pensamiento discurre y, con ello, nos ofreció los contornos de una noción más precisa del talante crítico que se fragua durante la práctica de un diálogo intercultural.

Es importante señalar que, durante esta tarea, surgieron expresiones que no eran fáciles de asignar a alguno de los tres ejes mayores o a uno solo de ellos; por ejemplo: “Platicamos de la violencia de género, del rol de la mujer en nuestra sociedad y del cambio que necesitamos hacer tanto hombres como mujeres, hay que deconstruirnos para volvernos a construir y eso debemos hacerlo juntos”. Esto nos llevó a crear un cuarto conjunto de textos que abren nuevas pistas de análisis. El recurso al pizarrón y a las papeletas electrónicas obedece a que esta labor colaborativa inició todavía en el periodo de cuarentena.

A partir del establecimiento de subcategorías y la identificación de relaciones, reiteraciones y cruces entre ellas, surgió una percepción nueva del trabajo que corrobora, por un lado, las intuiciones germinales del ensayo pedagógico en sus inicios y, al mismo tiempo, da pautas para establecer la forma que adquieren las tres categorías en los diálogos en los que la interculturalidad no resultó ser un asunto menor, sino la clave de su fuerza mayéutica. El diálogo intercultural no es simplemente una inter-locución (de *loqui*, hablar), sino una verdadera inter-*locus*-ción (de *locus*, lugar); es decir, cuando el hablar se hace desde una situación distante y distinta, esta interpela e invita a situarse en ella para contemplar el mundo desde la mirada de alguien otro/a. Esta experiencia diversa, plural y difícil de comunicar nos llevó a elegir la ficción etnográfica como vehículo para dar cabida a tantas palabras y expresiones nacidas en tan diversos contextos. Al hacerlo, abandonamos ciertamente la norma socrática (que tanto desconfiaba de la poesía) para conceder, con Goethe, el valor a la potencia creativa de la imaginación como vía de acceso al conocimiento.

En la actualidad, el equipo de investigación elabora tres diálogos prototípicos, basados en el soporte etnográfico de las bitácoras, que pretenden dar cuenta no solo de la presencia del pensamiento crítico, la empatía y la solidaridad en la práctica del diálogo intercultural, sino de los accidentes, relieves y oquedades que muestra el paisaje de cada una de estas tres categorías, que nos permitan avanzar en un cotejo más detallado con las propuestas de la ciudadanía mundial.

DIALOGAR EN LA VIRTUALIDAD

Probablemente, el desafío mayor del proyecto, provino de las restricciones que impuso la pandemia, al dificultar el encuentro personal, cara a cara. La hondura de la reflexión, los aprendizajes adquiridos, el intercambio de ideas y opiniones en un ambiente libre de prejuicios, parecía una tarea difícil de lograr en la virtualidad.

Tuvimos que adaptar los temas a tratar y los ejes del trabajo para reformular, no el proyecto ni sus alcances, sino sus métodos y su forma. El ensayo pedagógico había exigido desplazar las aulas a la calle, las casas de migrantes, las comunidades rurales, las periferias urbanas... La metodología del encuentro interpersonal en contextos multiculturales pretendía crear el intercambio de ideas de orígenes diversos desde un encuentro frontal, *in-mediato*, para provocar el diálogo y lo que hemos llamado la *inter-locus*-ción. En este sentido, este proyecto suponía que un intercambio atento y respetuoso de palabras y puntos de vista discurre mejor en un ambiente interpersonal ¿Cómo se daría esto en zoom o como se modificaría la experiencia frente a frente, sí, pero *mediada* por una pantalla? ¿Qué tanta hondura alcanzaría la confianza, la claridad, la honestidad del pensamiento? Y, sobre todo, ¿qué efectos tendría esta experiencia en los dialogantes que no cuenten con la vivencia del encuentro y el diálogo personal?

En realidad, no había opción: era el zoom o suspender el proyecto. Así, hubo que responder a las preguntas sobre la marcha *virtualizada*. Por un lado, constatamos que el zoom restringió el carácter sensible del encuentro y las deficiencias de la oferta de internet afectaron más a las personas de comunidades rurales o indígenas. Los cibercafés no ofrecían ni las condiciones más adecuadas (ni muchas veces los recursos) para un encuentro en profundidad y fluido: “Ambas nos conectamos por zoom y, por momentos, el internet de ambas hacía que se desfasara o congelara nuestro diálogo” o “yo tuve un problema de conexión, lo que hizo que tuviera que apagar mi cámara y solo quedarme con el micrófono abierto”.

Por otro lado, debemos reconocer que la plataforma electrónica amplió de modo significativo la pluralidad de los grupos, conformados por coincidencia en horarios, independientemente de los lugares desde donde se conectaran y, en muchos casos (por lo menos en la mayoría de las bitácoras seleccionadas para el estudio), la herramienta no parece haber condicionado en forma determinante la experiencia: “El diálogo fluyó con mucha facilidad [...], casi de manera automática, empezamos a abordar el tema de la sesión. Todo fluyó con naturalidad”.

Algunas personas expresaron también que dialogar durante la pandemia representó una oportunidad singular para romper el aislamiento y crear espacios de intercambio y convivencia en medio del encierro.

Una de las tareas pendientes en la investigación es la comparación entre los materiales del tablero presencial y con los del tablero a distancia para identificar con más precisión las diferencias entre ambas dinámicas. Otro tanto podría decirse de la comparación entre los diálogos en un entorno de desalojo o uno de carnaval, por ejemplo. Consideramos, finalmente, que la indagación etnográfica en la modalidad a distancia fue innovadora y merece un análisis más detallado que desborda, en todo caso, los límites de este escrito.

CONCLUSIÓN

Los diálogos socráticos en entornos interculturales como una herramienta para la construcción de ciudadanía iniciaron como una sucesión de azares: la visita de la directora del Institut for Socratic Dialogue a la universidad, una alumna que desarrollaba un trabajo voluntario en una comunidad otomí, un grupo de docentes en

búsqueda de formas innovadoras de impartir materias capaces de imprimir en sus estudiantes los propósitos de la tradición educativa de los jesuitas, la insistencia de la Vicerrectoría de atender creativamente la convocatoria lanzada desde los Objetivos para el Desarrollo Sustentable, una cuarentena cuya duración nadie pudo sospechar en sus inicios... El proyecto, sin embargo, pareció nutrirse de todas estas circunstancias y crecer por encima de las expectativas.

La observación metódica de este trabajo es una investigación auspiciada por el Instituto para el Desarrollo de Educación de la Universidad Iberoamericana, que se vio obligada a adaptarse a las circunstancias: del diálogo *in-mediato* que se daba en las plazas y las calles a la experiencia mediada por una pantalla; de la heterogeneidad de personas provenientes de dos o tres grupos que podían coincidir en un lugar específico a los grupos limitados solo por la lengua y el horario; de una temática prevista a una acorde con la experiencia global vivida...

En este sentido, la investigación se asemeja ella misma más a un diálogo que fluye con una aspiración, pero sin apegarse a guion. Una aventura de comprensión, ubicada entre el conocimiento y la creación: "La frontera que existe entre el arte y el sueño -señala Alfonso Alfaro- es semejante a la que separa el conocimiento y la creación: una imprecisa tierra de nadie donde los exploradores avanzan a su propio riesgo, sin señales ni brújulas, guiados solo por su intuición y pericia" (citado en Bermeo, 2006, p. 19).

Los resultados preliminares de este trabajo empiezan a confirmar (y conformar) la hoja de ruta que se trazó al inicio del proyecto. Las diversas formas en las que los dialogantes construyeron confianza, compartieron y recogieron pensamiento esperan todavía un escrutinio más minucioso, pero refieren, sin duda, que estos encuentros entre personas con experiencias y modos de entender la vida, formas de pensar, discurrir, construirse, de ser, de estar, de optar... diversas, interpelan a quien se adentra en la experiencia y despliegan cualidades o habilidades, pensamiento crítico, empatía y solidaridad, que vistas en detalle se muestran ellas mismas como constelaciones de destrezas afines, en cualquier caso, al desarrollo integral de la persona o al ciudadano del mundo, según sea la lengua en la que quieran expresarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenzoza, S. (2018a). *El diálogo socrático una forma especial de dialogar*. Manuscrito en preparación.
- Abenzoza, S. (2018b). Enseñando a dialogar. Manuscrito en preparación.
- Bermeo, J. L. (2022). Ciudadanía mundial y humanismo jesuita. *DIDAC*, núm. 79, pp. 46-53.
- Bermeo, J. L. (2006). *Formaciones y dinamismos étnicos en el Guará, República del Chad*. Universidad Iberoamericana/Conaculta/INAH.
- Hernández Dávila, C., Cárdenas, B. y Álvarez, K. (2022). Metodología de la investigación. Manuscrito en preparación.
- Johnson, L. y Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, vol. 21, núm. 1, pp. 77-96.
- Morais, D. B. y Ogden, A. C. (2010). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, vol. XX, núm. X, pp. 1-22.

- Nelson, L. y Aguirre, J. (2008). *El método socrático*. Editorial Hurqualya.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2013). Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 22, pp. 31-44.
- Segura, C. (2014). El método socrático. Proyecto de innovación y mejora de la calidad docente. *Convocatoria 2014*, núm. 51. Universidad Complutense.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E. y Oomen, B. (2016) "Going glocal": A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, núm. 72, pp. 323-340.
- Turnbul, W. y Mullins, P. (2007). Socratic dialogue as personal reflection. *Reflective Practice*, núm. 8, vol. 1, pp. 93-108.
- Van Rossem, K. (2011). ¿Qué es un diálogo socrático? P@kenredes. *Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, vol. I, núm. 9, pp. 1-9.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 105-119.

ANEXO 1. RELACIÓN DE GRUPOS, RESPONSABLES Y TEMAS TRATADOS

Semestre	Grupos/responsable	Participantes	Sesiones	Temas
Primavera 2020	Teresa Valenzuela Julieta Contreras José Luis Bermeo Carlos Dávila	Centro Ernesto Meneses Casa Refugiados Guanajuato 125 (col. Roma) Xochicuautla Huitzililapan Universidad Iberoamericana ENAH	4 fue el máximo de sesiones. Este semestre fue interrumpido por la pandemia	Identidad: concéte a ti mismo Felicidad Miedo Sentido de vida Justicia Solidaridad Responsabilidad
Otoño 2020	Maru Béjar José Luis Bermeo Teresa Valenzuela Julieta Contreras Carlos Dávila	Universidad Iberoamericana Centro Ernesto Meneses Casa Refugiados ENAH Prepa Ibero Universidad Pedagógica Veracruzana Sotepan, Veracruz Argentina Quechuas (Bolivia) ITESO (Guadalajara) Escuelas Bellas Artes Texcoco Escuela Montessori	8	Identidad: el individuo y la comunidad Felicidad Lecciones de la COVID-19 Justicia Miedo Igualdades Discriminación Responsabilidad
Primavera 2021	José Luis Bermeo Maru Béjar Lorena López Astrid del Campo Karina Álvarez	Equipo ISIA: Ayuuk Ocozotepec, Veracruz UAEM Capeltic Prepa Ibero ENAH Quechuas (Bolivia) UNAM Ibero Puebla TUVCH	8	Identidad Felicidad Justicia Violencia y paz Miedo

Otoño 2021	José Luis Bermeo Julieta Contreras Karina Álvarez Mariana Iglesias Mauro Izazaga Sylvia Gutiérrez Lorena López Carlos Dávila	Universidad Iberoamericana Cafemín Prepa Ibero ENAH Harvard España Université de Montréal, Quebec UNAM ITESO Ibero Puebla Centro Cultural Loyola, Monterrey	6	Identidad Lo normal Justicia Felicidad Responsabilidad Sentido de vida
------------	---	---	---	---

ANEXO 2. FORMATO DE LA BITÁCORA

Nombre: Fecha: Lugar:

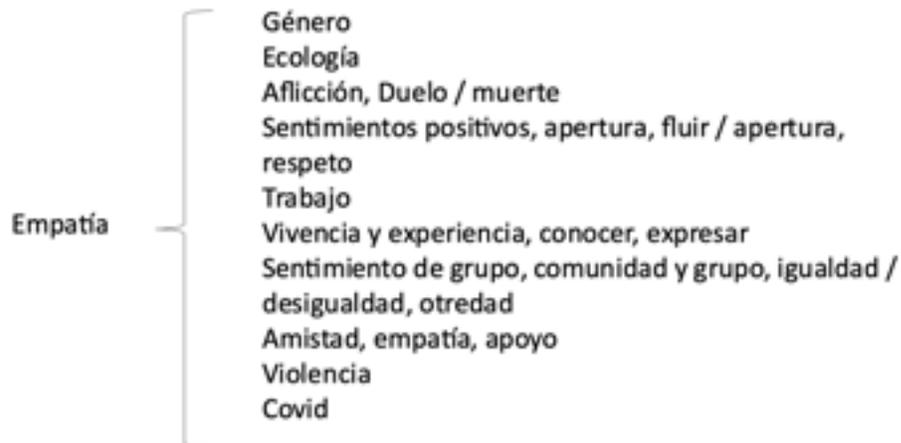
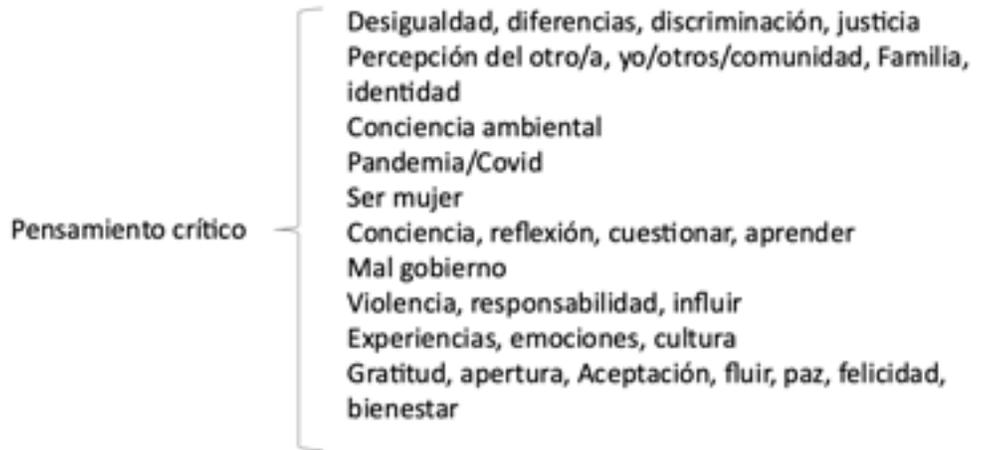
Tema:

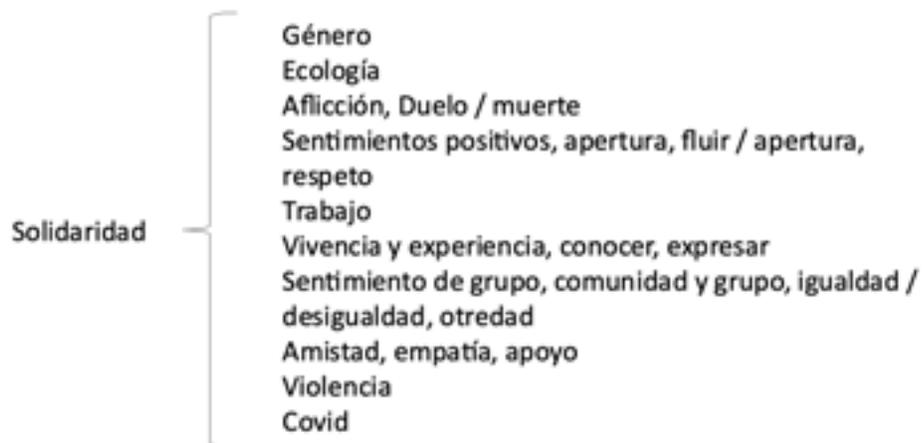
Diálogo con:

Código	Mi experiencia personal o viaje interior (sentimientos y emociones)
¿Cómo llegaste?	
¿Cómo te sentiste? Sentimientos respecto a lo que escuchaste de la persona	
¿De qué te diste cuenta?	
Lo más significativo fue	
Comentarios	

Código	Descripción del diálogo
¿Qué pasó durante el diálogo?	
Con quién dialogué (de dónde es, edad, familia...)	
Sobre qué dialogué (tema inicial y otros temas que surgieron)	
¿Dónde dialogamos? (describir espacio, entorno...)	
Comentarios	

Anexo 3. Ejes secundarios por categoría





El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial

The contribution of the new Mexican culture to education for world citizenship

GLORIA ESTHER BRICEÑO ALCARAZ*

La Unesco sugirió hace un par de años transformar los modelos educativos con base en un paradigma integral y humanista a fin de formar a las nuevas generaciones con dimensión social y ciudadana, cuya base fueran los derechos humanos. En este ensayo nos planteamos analizar el quehacer de la educación como instrumento preferente no solo para desarrollar las capacidades escolares tradicionales, sino como acción formadora de ciudadanos con sentido de responsabilidad y autoconciencia social que promuevan una cultura de paz. El sujeto-ciudadano representa una construcción identitaria o discursiva que se va forjando en el entramado social en el que este se sitúa, siempre en tensión entre la libertad individual, la autonomía y los marcos normativos colectivos (Cerde, 2004), de ahí el interés en aproximarnos desde una perspectiva crítica del análisis del discurso (Van Dijk, 2014) a la propuesta de la llamada nueva escuela mexicana (2022) y abrir la discusión sobre este modelo pedagógico y los campos formativos que inciden en la educación para la ciudadanía mundial.

Palabras clave:
educación para la ciudadanía mundial, formación integral, modelos pedagógicos, educación básica

Recibido: 7 de julio de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 16 de febrero de 2023 |

Publicado: 18 de febrero de 2023

Cómo citar: Briceño Alcaraz, G. E. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1475. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-005)

A couple of years ago, Unesco suggested transforming educational models based on an integral and humanist paradigm in order to train new generations with a social and civic dimension, based on human rights. In this essay we propose to analyze the work of education as a preferential instrument not only to develop traditional school skills, but also as an action to form citizens with a sense of responsibility and social self-awareness that promote a culture of peace. The citizen-subject represents an identity or discursive construction that is forged in the social framework in which it is situated, always in tension between individual freedom, autonomy and collective normative frameworks (Cerdeira, 2004), hence the interest in approaching from a critical perspective of discourse analysis (Van Dijk, 2014) to the proposal of the new educational model of Mexico called the New Mexican School (2022) and open the discussion on this pedagogical model and the formative fields that affect education for global citizenship.

Keywords:

global citizenship education, integral education, pedagogical models, basic education

* Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Secretaría de Educación Jalisco, México. Líneas de investigación: educación intercultural, formación docente y políticas educativas. Correo electrónico: evora@prodigy.net.mx/<https://orcid.org/0000-0002-7304-4990>



INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas (ONU), en 1948, el mundo ha cambiado sustancialmente, así como sus problemáticas. En ese entonces, los gobiernos occidentales se enfrentaban a las tareas de reconstrucción de las democracias y de los Estados nacionales después de la segunda guerra mundial. El imperativo era recobrar los valores de libertad, igualdad y dignidad humana que habían sido mancillados durante la conflagración y que causaron profundas marcas en los pueblos que vivieron la tragedia bélica de manera directa. Para ello, se pensó en crear políticas públicas que promovieran espacios de diálogo de manera institucional y fomentaran la participación de los ciudadanos en las cuestiones del “bien común”, además de que pudieran deliberar y establecer acuerdos y recuperar los principios fundamentales de la democracia ateniense orientados a la justicia y a la solidaridad (Cortina, 2009).

A los conflictos bélicos mundiales pasados se han sumado en el siglo XXI otros nuevos riesgos para la población mundial, como la COVID-19 y la actual guerra en Ucrania, que amenaza la paz mundial, sin dejar de lado los grandes desafíos de mayor complejidad: el cambio climático, la escasez alimentaria y la recesión económica. Estos son factores de alto riesgo que, al actuar en combinación, provocan las crisis que amenazan el frágil equilibrio del orden mundial y ponen en riesgo la supervivencia de la especie humana. De ahí que a esta nueva etapa de la humanidad se le denomine Antropoceno, ya que, por primera vez en la historia, la sobrevivencia como especie depende de las decisiones humanas para enfrentar los grandes desafíos (PNUD, 2020).

En efecto, los científicos, ambientalistas y políticos han reconocido que la presión sobre el planeta es insostenible, pues pueden desencadenar conflictos a escala mundial sin precedentes (PNUD, 2020). En la reciente Conferencia de las Partes de la Organización Meteorológica Mundial (WMO/COP 27, Sharm el Sheikh, Egipto, 2022), el secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, afirmó que existe una crisis humanitaria por los desplazados a raíz de las calamidades climáticas, las cuales superan con mucho a las que causa la guerra, por lo que “la mitad de la población ya se encuentra en zona de peligro” (United Nations Climate Change Cop 27, 2022).

Ante este panorama, cobra relevancia el centrarnos en la educación a fin de formar ciudadanos “planetarios” que sepan tomar decisiones con base en fuentes de información científica, humana y técnica, y también con buena dosis de pensamiento crítico para identificar las mejores rutas de acción -y con menores consecuencias adversas- para la sociedad mundial:

La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (Unesco, 2015, p. 3).

Esas circunstancias y presiones obligan a transformar los modelos educativos y transitar hacia otros que den prioridad a una educación integral, humanista y de derechos humanos desde un enfoque sostenible para sensibilizar y formar a las nuevas generaciones con un sentido de corresponsabilidad hacia los otros individuos y, también, hacia la naturaleza y otras especies.

Con base en los lineamientos de la Agenda 2030 (ONU, 2015) y en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación, surgieron novedosas propuestas psicopedagógicas que parten del supuesto de que se puede y debe promover una evolución de la conciencia humana en la civilización actual y que, por lo tanto, habría que potencializarla conscientemente a través de la educación para poder crear mejores posibilidades de un futuro sostenible (Gidley, 2011). De ahí que varios autores sugieran orientar los enfoques de la educación hacia las pedagogías “posformales” (Kohlberg, 1990), las cuales abren un abanico de posibilidades para formar a las actuales y futuras generaciones en la dimensión humanista de autoconciencia personal que se consigue con el diálogo y una reflexión crítica y, al mismo tiempo, sensible ante las problemáticas complejas que desafían la paz del planeta (Morin, 2015). Solo transformando los paradigmas educativos actuales hacia enfoques más ecológicos, sostenibles, flexibles e inclusivos se podría contribuir a la formación de sujeto-ciudadano del presente siglo.

Como lo veremos en el apartado de análisis crítico, con el nuevo plan de estudios en México llamado la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se han emprendido acciones en favor de la transformación educativa, no exentas de pugnas ideológicas entre los partidos políticos de oposición, ya que toda reforma y plan de estudios tienen implícitos una orientación filosófica y objetivos que obedecen a proyectos de desarrollo de una nación (Del Castillo-Alemán, 2012). En un espacio social plural y diverso culturalmente, como lo son las sociedades actuales y nuestro propio país, es previsible que haya antagonismos y asimetrías ideológicas que pongan en riesgo la vida democrática; por ello, la educación debe ser concebida como un “bien común”, cuyo objetivo central sea formar ciudadanos que sepan vivir y convivir de acuerdo con los valores y aspiraciones de una sociedad democrática (Unesco, 2015; Secretaría de Educación Pública, 2022).

Si partimos de que la educación representa el capital cultural por excelencia, que transmite de generación en generación símbolos y valores que sonpreciados en una sociedad en particular, la escuela entonces debe ser el espacio que favorezca, además del conocimiento, habilidades de convivencia y diálogo entre unos y otros que son la base para la educación ciudadana: “Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento” (Savater, 2004, p. 18).

Frente a la creciente individuación y disolución de las identidades normativas, se hace necesario que la escuela retome su función de contención socioemocional y señale que hay otros caminos posibles para aspirar a ese ideal de educarnos unos a otros por medio del conocimiento y buscar, a la vez, el compromiso con la ciudadanía planetaria. En la “sociedad líquida” de nuestro siglo (Bauman, 2006), la educación estaría llamada a reforzar los marcos de contención para evitar la inseguridad y la exigencia de autoestructuración en los jóvenes frente a un mundo de riesgos. Por ello, la acción formadora de un sujeto-ciudadano por parte de la escuela es ineludible, pues ahí los educandos aprenden e internalizan las actitudes prosociales (normas y comportamientos) del grupo social al que pertenecen. Esas disposiciones al comportamiento prosocial que puede fomentar la escuela contribuirían a la resolución de conflictos por medio del diálogo racional, y aminorarían las diferencias naturales y antagonismos producto de la diversidad social (Hernández et al., 2017).

Quizás así podríamos alcanzar el ideal de ser ciudadanos del mundo de educandos emancipados o autónomos, como lo concibe Cortina (2009), un sujeto emancipado o liberado de los prejuicios de una educación bancaria, como denominó Freire (1985) a aquella en la que el conocimiento es entendido como una “donación” que hacen quienes se catalogan a sí mismos como sabios (las élites) a los que juzgan como ignorantes (el pueblo), es decir, la transacción de saberes que perpetúa la ideología de la opresión a través de la escuela.

En la propuesta de la acción comunicativa de Habermas (2001), encontramos elementos inspiradores para reflexionar en torno a la educación en la modernidad y su finalidad, ya que, para él, la sociedad contemporánea tendría que retomar el proyecto de la ilustración centrado en la razón, pero con sentido humanista, esto es, alejándola del interés práctico del materialismo e individualismo que dominó en el siglo pasado y, en su lugar, instaurar el interés humano-racional-ético que es propio del pensamiento posformal de los modelos educativos de este siglo.

El sujeto-ciudadano representa en todo caso una construcción identitaria o narrativa que se va forjando en el entramado social en el que este se sitúa, siempre en tensión entre la libertad individual, la autonomía y los marcos normativos colectivos, como lo expresan Cerda et al. (2004): “El ciudadano es una de las metáforas más fuertes para entender la articulación entre las responsabilidades que los individuos tienen como miembros de redes sociales más amplias y el desarrollo de la libertad y la autonomía” (p. 21).

En esta contribución nos planteamos, por lo tanto, indagar sobre el quehacer de la educación como instrumento preferente no solo para desarrollar las capacidades escolares tradicionales, sino como acción formadora de ciudadanos con sentido de responsabilidad y autoconciencia social, que promuevan una cultura de paz, en la que la equidad, la inclusión y la interculturalidad sean sus componentes principales. Por ello, con el instrumental del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2014), nos interesa analizar algunos elementos en torno a la propuesta del nuevo modelo educativo de México llamado la nueva escuela mexicana (NEM) y su aporte pedagógico a la formación del sujeto-ciudadano, y en el marco de la educación para la ciudadanía mundial (ECM).

Estructuramos el texto en tres apartados: primero, esbozamos algunas referencias al concepto de ciudadanía y su incorporación a los planes y programas del sistema educativo mexicano, además de otras iniciativas de América Latina, para saber cómo se está abordando el tema; luego, analizamos la estructura y metodología del modelo educativo NEM, considerando los campos formativos que abonan a la formación de la ciudadanía mundial; posteriormente, discutimos ese modelo y su instrumentalización tal como hasta ahora está plasmado en el documento de la NEM.

ANTECEDENTES

La idea de la ciudadanía se remonta al tiempo de la Grecia clásica de los siglos V y IV antes de Cristo y es consustancial a la democracia, en la cual el pueblo ostenta el poder para dirigir su destino y, por lo tanto, se espera que los ciudadanos participen activamente en la discusión y asuntos de la vida pública:

El ciudadano es el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se contenta con dedicarse a sus asuntos privados, pero además es quien sabe que la deliberación es el procedimiento más adecuado para tratarlas, más que la violencia, más que la imposición; más

incluso que la votación que no es más que el recurso último, cuando ya se ha empleado convenientemente la fuerza de la palabra (Cortina, 2009, p. 39).

Habermas (2001), de quien abreva Cortina, considera que la sociedad moderna necesita una ética discursiva por medio de la cual los individuos puedan exponer sus argumentos apegados a la razón y tomen decisiones sobre las normas en su vida cotidiana de acuerdo con su contexto social. Esto es fundamental para todo sistema que se precie de ser democrático, pues evita la exclusión de los derechos ciudadanos y promueve que los individuos determinen la vida pública en su comunidad conforme a sus valores e intereses y no a los que son obligados por regímenes autoritarios e intereses corporativistas. Para Habermas, se hace indispensable garantizar a los ciudadanos los instrumentos discursivos éticos para evitar el regreso de aparatos de Estado represores de las libertades ciudadanas y hacer prevalecer el interés “emancipatorio” de la sociedad en vez del instrumentalista o técnico que ha prevalecido con el desarrollo del capitalismo.

Más allá de cuestionar la viabilidad del modelo habermasiano centrado en la racionalidad comunicativa para la realidad política y social de América Latina, que quizá para algunos pudiera sonar como una entelequia, no podemos dejar de reconocer que su propuesta intenta promover las bases para una democracia “deliberativa” que mejoraría la praxis política en el marco de la sociedad moderna y sus problemáticas. Consideramos que tal concepción encuentra una resonancia con el concepto de la ciudadanía mundial y su inserción en el campo de la educación, objeto de este ensayo. En este punto podríamos conectar ese concepto como parte de las políticas públicas que van encaminadas a fortalecer los procesos formativos de los individuos que contribuirían al logro de una democracia deliberativa como una praxis política fundada en la deliberación y el diálogo entre las partes o miembros implicados.

Es pertinente señalar que la educación ciudadana se nutre de los derechos humanos y cada estudiante formado con este enfoque está llamado a convertirse en un agente que, en su momento, fortalecerá las instituciones democráticas locales y globales en la consolidación de la participación de grupos sociales culturalmente en desventaja o excluidos; de ahí la pertinencia que tiene en los programas de estudio este concepto aglutinador.

La educación es considerada como un bien público de ancho espectro en el panorama de los derechos humanos y la igualdad sustantiva, según el documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015). En este tenor, la legislación mexicana recoge ese derecho como inalienable y lo plasma en el artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos:

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 él, a la vez, 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 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, p. 5).

En este artículo constitucional se incorporan las metas del cuarto ODS de la Agenda 2030, así también lo que establece la Ley General de Educación (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019) en cuanto al carácter humanista que debe perseguir la educación pública:

En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza (artículo 59, p. 22).

En lo particular, el ODS 4.7 propone metas específicas orientadas hacia cuatro dimensiones básicas relacionadas directamente con contenidos de la ECM que la escuela debe atender:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Habría que decir que la preocupación por crear un enfoque educativo para la ciudadanía no es nueva; desde los años setenta, la Unesco presentó diversas propuestas para coadyuvar a las políticas educativas en el mundo cuyo cometido fue la construcción duradera de la paz y la convivencia; sus lemas fueron: bien común, aprender a ser, aprender a aprender y la casa común. Entre esas propuestas, destacamos “Aprender a ser: la educación del futuro” (Faure et al., 1980; “La educación encierra un tesoro” (Delors et al., 1996), que presentó un nuevo modelo para la sociedad occidental basado en los pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender; y el documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015), en el cual se subraya el papel de la educación para la ciudadanía mundial.

En estos documentos emitidos a manera de exhortos, que solo han tenido pequeñas variaciones a lo largo del tiempo debido a la ampliación de nuevos derechos, se argumentó que la educación debía ampliar sus funciones sustantivas hacia la formación integral del individuo en sociedad, y priorizar la dimensión social y humana de las relaciones interpersonales para lograr una convivencia sana y armónica en las sociedades contemporáneas.

En un mundo interconectado como el actual, que va más allá de las identidades de un Estado-nación y donde nuevas formas de subjetividades posnacionales emergen para buscar su reconocimiento social y visibilidad como sujetos políticos y ciudadanos (Sassen, 2002), es imprescindible que el Estado promueva políticas institucionales que fomenten espacios de socialización, ya sea formales o informales, para la práctica de las capacidades comunicativas y dialógicas entre los sujetos, más allá de las diferencias generadas por la diversidad y alteridad.

En América Latina se tiene una larga trayectoria alrededor de propuestas educativas para promover el diálogo y la convivencia en grupos escolares diversos como forma de crear una cultura para la paz y la ciudadanía iniciados desde la Declaración de Sevilla (Unesco, 1986), en la cual quedó asentado que la violencia tiene orígenes culturales y no biológicos, por lo que se tenía que poner atención al ambiente social donde se desarrollan y forman los individuos. Esto nos lleva a concebir la ciudadanía desde la educación de la siguiente manera:

La capacidad de las personas para establecer buenas relaciones sociales y humanas, fundamentadas en la tolerancia y el respeto de los demás se define no solamente desde referentes éticos, culturales y normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los individuos para interactuar constructivamente y sin violencia en la búsqueda activa del bienestar de los demás y del propio (Cantor, 2018 p. 78).

Por ello, la educación ha ligado los conceptos de ciudadanía mundial con la educación para la paz. Tenemos el referente de Colombia y Perú, países que, desde la década de los setenta del siglo pasado, vienen legislando en políticas públicas y trabajando sobre la paz debido a los movimientos guerrilleros internos; podemos citar la creación de la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz del Ministerio de Educación de Perú, que, desde 1986, ha emprendido diversas acciones para promover la cultura de paz que han sentado un precedente en toda América Latina. De igual modo, el caso de Colombia resulta paradigmático porque ha impulsado desde diferentes instituciones un gran número de iniciativas para la cultura de la paz y el resarcimiento del tejido social dejado por la violencia. Ello ha producido un acervo valioso de investigaciones sobre nuevas pedagogías para la paz que son un modelo actualmente en las escuelas en esos países; en especial se resaltan tres tipos de modelos: pedagogías para los procesos de paz, pedagogía para la paz en la cultura y en la educación formal, y pedagogías para la paz comunitarias y de educación no formal (Adarve et al., 2018; Aguilar-Forero y Velásquez, 2018).

En nuestro contexto, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha, en 2019, algunas medidas centradas en la prevención de la violencia escolar, como el Programa Nacional de Convivencia Escolar, basado en los derechos de las niñas y niños a ejercer su libertad de expresión y que, de igual modo, buscó informar y sensibilizar a los docentes sobre la problemática; sin embargo, según algunos estudios sobre su operación, no rindió los resultados esperados, pues, de acuerdo con los docentes, faltó sensibilizarlos antes de su aplicación y entregarles a tiempo los materiales correspondientes (Chaparro et al., 2019; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2021).

Al ser la ciudadanía un concepto que se basa en la ética y en los valores o convenciones consensuados por el grupo social al que se pertenece, resulta crucial analizar el rol fundamental que tienen los adultos como guías y modelos de comportamiento para los más jóvenes, en particular en lo que se refiere al proceso de socialización (primaria y secundaria) que ocurre en las primeras etapas de vida, como lo sostienen psicólogos del desarrollo y pedagogos (Papalia et al., 2013).

Sin duda, la escuela es un microsistema (Bronfenbrenner, [1979] 1987) en el que no solo se aprenden conocimientos, sino que favorece la socialización y el acompañamiento emocional de los pares, es el punto de reunión ideal donde se intercambian opiniones, se forman los primeros valores a través de lazos de solidaridad y afectos que pueden durar toda la vida, es decir, la escuela es un soporte socioemocional básico para la vida de los niños y las niñas. Al ser un espacio de convivencia, es comprensible que en su interior también se experimenten las tensiones y los conflictos que polarizan a la sociedad en su conjunto: bullying, discriminación por racismo y género o por tener capacidades diferentes, no olvidemos que los niños y las niñas reproducen los modelos familiares de sus contextos sociales, por lo que podemos imaginarnos la relevancia de la ECM que forma a través del diálogo y el razonamiento para erradicar estos males sociales que impiden la sana convivencia, la aceptación y el respeto de los demás.

¿Qué cambios a nivel educativo tenemos que hacer para formar a ciudadanos comprometidos con los procesos democráticos de la ciudadanía mundial? ¿Cómo incentivar la conciencia ciudadana y forjar educandos que colaboren en procesos globales y locales de paz?

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS PARA EDUCACIÓN BÁSICA DE LA NEM

Portman (1996) considera que el paradigma de la educación del siglo XXI debe promover en los educandos las habilidades humanas necesarias para enfrentar los desafíos venideros, como autonomía, colaboración, curiosidad, iniciativa y creatividad, así como para desentrañar los significados del mundo social; estas habilidades son producto del pensamiento posformal y son indispensables para la ECM. Como vemos, a medida que la ciencia y las problemáticas sociales se han agudizado, se requiere fortalecer más las habilidades en los educandos que tienen que ver con la convivencia social, como responsabilidad, empatía y solidaridad social con los otros.

Cabe destacar que el concepto “ciudadanía mundial” engloba una variedad de acepciones que son deudoras de las distintas disciplinas de las que proviene el término “ciudadanía” en su origen, por ejemplo, filosofía, educación, sociología, pedagogía y derechos humanos; su migración al campo educativo, por lo tanto, se ha configurado curricularmente de distintas formas y según el grado escolar o nivel de estudios a fin de que pueda ser integrada al resto de contenidos. Aquí debemos recordar lo que afirma Morin (2001), cuando se trata de simplificar el profuso acervo de conocimientos generados en la actualidad por las disciplinas y la ciencia con el propósito de establecer los contenidos a impartir en la escuela:

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad está en saber ajustar nuestra forma de pensar para superar el desafío que nos presenta una realidad cada vez más compleja, impredecible y en constante cambio. Debemos replantearnos la manera de organizar el conocimiento (p. 5).

Aunque es factible diseñar un plan de estudios que considere la ECM, la tarea rebasaría los límites de una sola materia y del propio plan de estudio, por lo que, entonces, se tendrían que disponer los contenidos de manera transversal al resto de materias y disciplinas para que sea llevado al aula y aplicado desde un enfoque integral. Varios países anglosajones han decidido implementar la ECM como un tronco común de todas las materias de aprendizaje a lo largo del sistema educativo, partiendo desde los grados inferiores de preescolar hasta el bachillerato. Es el caso de la organización no gubernamental Oxfam para la ciudadanía mundial activa, la cual promueve un modelo participativo de aprendizaje basado en “aprender-pensar-actuar” con un enfoque educativo integral según el grado escolar (Unesco, 2016).

En nuestro contexto educativo mexicano, en los planes de estudio, si bien se impartían como materias aisladas la formación cívica y ética, ecología y medio ambiente, estas no contaban con el enfoque ni la dimensión global o planetaria con la que se enriqueció el concepto de ECM a partir de la Agenda 2030. Con el nuevo cambio de gobierno 2019-2024 en México, se echó a andar la NEM, inspirada en un movimiento pedagógico amplio y diverso de finales del siglo XIX y principios del XX, denominado “nueva escuela”, en la que participaron los pedagogos Dewey, Freinet, Decroly,

Cousinet y Montessori. Sus propuestas transformaron la visión del educando pasivo y, en cambio, pugnaron por establecer, entre otros aspectos, las bases de un aprendizaje centrado en un alumno activo y con un docente mediador de los procesos que motiva los estilos de aprendizaje.

La NEM encuentra su inspiración en ese movimiento, junto con otros aportes, como los de Freire, con los que pretende transformar la enseñanza desde un enfoque integral del plan curricular que responda a las necesidades de los mexicanos de nuestro tiempo y, también, viendo hacia el futuro. Para ello, se diseñó un plan curricular flexible y abierto, en el cual el maestro asume el rol activo en la planeación de su clase de acuerdo con las condiciones específicas, necesidades y demandas de sus alumnos. En este enfoque, el diálogo entre los docentes y las disciplinas es clave para la integración de los saberes. La metodología del trabajo comprende un espacio de diálogo colectivo de la planta docente de la escuela llamado Consejo Técnico Escolar, en el que, a lo largo del ciclo escolar, se reúnen periódicamente para discutir de manera colegiada los temas y contenidos del programa, diseñar y planear los proyectos que deben trabajarse en clase por cada etapa; esto, con el propósito de llevar un proceso analítico y otras problemáticas que surgen de la escuela.

El nuevo plan de estudios resulta novedoso e innovador, ya que está basado en una dialéctica pedagógica entre la propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública y los aportes de los docentes; su estructura básica son cuatro campos formativos y siete ejes articuladores de conocimientos y habilidades que van entrelazados o combinados entre sí. Sucintamente, podríamos decir que su base epistemológica parte de la premisa de que la escuela debe retomar su papel como formadora de ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática.

Los cuatro campos formativos básicos comprenden cuatro dimensiones: lenguajes; ética, naturaleza y sociedad; saberes y pensamiento científico; y lo humano y comunitario, las cuales se conectan con siete ejes articuladores que desarrollan habilidades y actitudes en torno a las dimensiones: pensamiento crítico, interculturalidad crítica, inclusión, vida saludable, fomento a la lectura y escritura, igualdad de género y educación estética. La originalidad de este entramado curricular es la formación de los llamados “proyectos dialógicos de saberes”, que se activan con el aporte del docente según la materia o asignatura que se trate, además de que el tema de los valores o ética ciudadana, por ejemplo, se va a replicar transversalmente en todas las materias.

Tales ejes articuladores fueron propuestos para ser el punto de encuentro entre los docentes con los saberes de la vida cotidiana de sus alumnos, de ahí que cada docente deba poner en juego diversas estrategias didácticas para lograr los aprendizajes clave, es decir, que adquieran significado. Este papel relevante del docente en la formación del nuevo sujeto-ciudadano se reconoce de esta manera:

La nueva escuela mexicana reconoce el papel fundamental de las maestras y los maestros en la construcción de la ciudadanía y su condición de intelectuales que convocan al saber en distintos espacios de formación, dentro y fuera de la escuela. Las maestras y los maestros son considerados por el Estado profesionales de la educación y la cultura, capaces de formar sujetos para una ciudadanía internacional solidaria y un entorno local que se emancipa y desarrolla desde la diversidad (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 22).

Lo que caracteriza a este modelo es su fundamentación humanista e integradora de saberes que promueve procesos del pensamiento crítico en los educandos, en los cuales la vida comunitaria es el centro para asumir una posición consciente de los derechos ciudadanos y las responsabilidades ante los otros. Otro aspecto que resaltar es su enfoque metodológico basado en la investigación-acción, que favorece toma de acuerdos y ajustes a partir del pilotaje, en los que participan diversas comisiones y grupos de trabajo de docentes de diferentes niveles y grados a lo largo del país. Se espera que, una vez terminada esa fase pueda darse gradualmente su instrumentalización a nivel nacional prevista en 2023.

ANÁLISIS CRÍTICO

Con base en lo expuesto, podemos afirmar que la ECM requiere el trabajo conjunto de la escuela y la sociedad; si bien es cierto que las políticas educativas en México marcan el camino a seguir de los planes y programas, es con la participación y el empuje de la sociedad que se logran las transformaciones más duraderas y grandes. La educación gratuita y de calidad es un derecho inalienable y primordial de los ciudadanos, tal como lo expresa el artículo tercero constitucional; sin embargo, para que eso no sea letra muerta, es necesaria la participación activa de todos en la construcción de ese bien común. Aquí empieza la cultura escolar para la ciudadanía, en la que padres, maestros, asesores, autoridades y más actores sociales se sienten a dialogar sobre lo que hay que cambiar y tratar de mejorarlo mediante su participación activa, en el rol que a cada uno le corresponde. Ese bien común no es un don que se concede sin esfuerzo y solo porque está en la legislación, sino que se construye con el diálogo consensuado -como lo plantea Habermas- entre las distintas partes implicadas y en las diversas instancias institucionales.

Para cumplir con este mandato constitucional y atender las prioridades nacionales educativas de acuerdo con nuestra idiosincrasia, en el contexto mexicano se diseñó y puso en marcha el modelo educativo NEM para la educación básica, cuyo objetivo principal es la formación de ciudadanos con conciencia social, ecológica y valores éticos para la vida en comunidad. Sus fortalezas radican en su estructura y diseño, que ofrecen mayor flexibilidad a los docentes para conformar su planeación didáctica con mayor independencia y creatividad que los modelos educativos anteriores, lo cual representa por sí mismo un cambio de paradigma pedagógico.

En el nuevo plan de estudios se espera que los alumnos y maestros participen en la creación de propuestas de “proyectos” o temáticas de contenidos a trabajar de manera transversal según el grado, nivel y modalidad educativa, teniendo en cuenta los campos de formación y los ejes articuladores que atraviesan el mapa curricular de la educación básica: educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Con ello se propiciaría una dinámica de clase participativa y creativa, además de que los conocimientos se pueden aplicar al análisis de las problemáticas del contexto y del proyecto trabajado. Sin embargo, como todo nuevo modelo educativo, plantea aún dificultades didácticas y pedagógicas para instrumentalizarlo tanto por las particularidades regionales como por las diversas lenguas que se hablan en el territorio mexicano, en especial las zonas rurales apartadas donde no hay suficientes maestros formados con habilidades interculturales bilingües y solo existen escuelas multigrado. No hay que olvidar que nuestro país tiene una

población estudiantil en educación básica de 24.1 millones, que cuenta con 1.2 millones de docentes y 228,803 escuelas esparcidas por todo el territorio nacional, de ahí que la implementación del nuevo plan de estudios no se completará sino hasta el segundo ciclo de 2023.

Otro aspecto relevante del modelo NEM y su éxito en los próximos años es la actualización y capacitación oportuna del magisterio. Los docentes deberán comprender la base pedagógica del nuevo plan de estudios y, del mismo modo, familiarizarse con los materiales y textos con los que desarrollarán los “proyectos dialógicos de saberes”, al mismo tiempo que se internan en un paradigma que les obliga a ellos mismos a ser creativos e innovadores, es decir, este plan de estudios requiere una nueva práctica docente que deberá instalarse más en sus mentes que en los textos. Por ello, consideramos de suma importancia que las autoridades educativas diseñen a la vez nuevos planes de formación docente a través de las escuelas normales para que puedan egresar los futuros docentes con una mentalidad más pertinente al nuevo modelo educativo y, en especial, se ofrezcan opciones de especialización en el tema de la cultura ciudadana. Solo de esa manera coordinada se facilitará incorporar a la práctica docente el enfoque integral y humanista del programa y se cumplirá el objetivo de formar ciudadanos con una conciencia ciudadana basada en el respeto y el sentido de justicia social recíproca.

CONCLUSIONES

Dadas las condiciones globales de complejidad social y desafíos que hoy se enfrentan, resulta comprensible el cambio de paradigmas educativos a nivel mundial. En el panorama de los sistemas educativos actuales, existe una variedad de enfoques con los cuales se pretende formar a los futuros ciudadanos del mundo; estos se centran en la promoción de habilidades “blandas” que hacen referencia a las dimensiones humanistas, comunicativas, ecologistas, holistas o integrales, que abonan al desarrollo del pensamiento posformal. De ahí que los modelos educativos que formarán a los ciudadanos en las próximas décadas estén basados en procesos creativos e innovadores, en los que la experiencia e intuición personal cuentan para interpretar la “realidad” de manera imaginativa, compleja, contextualizada, sensible, divergente, crítica, reflexiva y dialógica como formas permanentes de interacción humana y ciudadana.

La ciudadanía es un concepto que se basa en la ética y en los valores consensuados y argumentados por el grupo social al que se pertenece, por lo que resulta crucial analizar el rol fundamental que tiene la escuela para formar a los jóvenes dentro de estos valores, basados en un pensamiento posformal que promueva procesos de razonamiento verbal y crítico a través del diálogo permanente.

Nuestro país se encuentra en el camino de una transformación educativa real con este diseño que representa un antes y después en la educación para la ciudadanía, ya que busca incentivar esos procesos a través de roles sociales y estrategias que ejemplifiquen situaciones problemáticas reales que surgen de los contextos de los estudiantes; además, la flexibilidad curricular del plan de estudios permitirá poner en juego la inventiva para proponer soluciones basadas en el juicio ético normativo según la región a la que se pertenece; de ese modo, no solo se formarán actitudes y valores de justicia, sino que se promoverán conductas prosociales que fortalecerán la socialización en una cultura para la ciudadanía mundial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adarve, P., González, S. y Guerrero, M. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, vol. 11, núm. 2, pp. 61-71. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>
- Aguilar-Forero, N. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 78, pp. 937-961.
- Asamblea General de la ONU (2015). *Agenda 2030 Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós, Estado y Sociedad 143.
- Bronfenbrenner, U. ([1979] 1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cerda, A. M., Loreto, M., Santacruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Lom Ediciones.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). *Diario Oficial de la Federación*. Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cantor, J. (2018). "Aula-ciudad": una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, vol. 11, núm. 2, pp. 72-83. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13278>
- Chaparro Caso-López, A. A., Mora Osuna, N. y Medrano Gallegos, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, pp. 637-652.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Faure, E. et al. (1980). *Aprender a ser*. Alianza.
- Fierro-Evans, M. C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 57, e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gidley, J. (2011). Futuros de la educación para una sociedad global en rápido cambio. En Francisco González (coord.). *Hay futuro. Visiones para un mundo mejor* (pp. 411-436). BBVA.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I y II. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus Alfaguara.

- Hernández, J.A., Hernández, M.G. y Quintero, A. R. (2017). *relación de los estilos parentales con la disposición al comportamiento prosocial en estudiantes de secundaria*. Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco.
- Kohlberg, L. (1990). ¿Which postformal stages are stages? En M. Commons et al. (eds.). *Adult Development*, vol. 2: *Models and methods in the study of adolescent and adult thought*. Praeger.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Ibérica.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Agenda 2030. Objetivos para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1986). *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz*. Centre Unescode Catalunya.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Portman, N. (1996). *The end of education redefining the value of school*. Vintage.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020). *La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Ariel.
- Sassen, S. (2002). Towards post-national and denationalized citizenship. En E. F. Isin y B. S. Turner (eds.). *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 277-291). Sage Publications Ltd.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudios de la educación básica (marcos y estructura curricular). Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- United Nations Climate Change Cop 27 (2022). Conferencia sobre Cambio Climático de Sharm El Sheij. ONU/WMO. <https://unfccc.int/es/cop27>
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and knowledge*. Cambridge University Press.

Construir la Cosmópolis para formar la ciudadanía planetaria

Building cosmopolis to develop a planetary citizenship

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA *

La crisis global multidimensional que vive el mundo actual es fundamentalmente una crisis de humanidad que puede caracterizarse por el fracaso en las relaciones del ser humano con la naturaleza, consigo mismo y con los demás. De esta manera, los principales desafíos actuales pueden sintetizarse en la solución del deterioro ambiental, la libertad responsable para construir proyectos de vida personal con sentido y sociedades democráticas, así como la reforma radical del sistema mundo para construir condiciones de justicia y fraternidad. La respuesta a estos desafíos requiere la formación de las futuras generaciones en una ciudadanía planetaria crítica y corresponsable del destino de la humanidad, que es hoy un imperativo ético. Este trabajo busca aportar elementos teóricos para conceptualizar esta formación, y parte de la noción de Cosmópolis, planteada por Lonergan no como una utopía o sistema ideal, sino como un dinamismo de la inteligencia directa, crítica y ética para construir comunidades comprometidas con la transformación del mundo. Se plantean los saberes y capacidades estratégicas para hacer operativa esta construcción, desde las aportaciones de Morin y Nussbaum. Finalmente, se proponen como ejes orientadores los dos vectores fundamentales de una historia humanizante según el mismo Lonergan: el creativo y el curativo.

Palabras clave:
cosmópolis,
saberes,
capacidades,
ciudadanía
planetaria,
educación

Recibido: 15 de febrero de 2023 | **Aceptado para publicarse:** 22 de marzo de 2023 |

Publicado: 3 de mayo de 2023

Cómo citar: López-Calva, M. (2023). Construir la Cosmópolis para formar la ciudadanía planetaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1547. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0060-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0060-011)

Today's multidimensional global crisis is fundamentally a crisis of humanity characterized by the failure of human's relationship with nature, with themselves and with others. In this way, our main challenges today can be synthesized in the solution of environmental crisis, the responsible freedom to build meaningful personal lives and democratic societies, as well as the deep reform of the world system to build conditions of justice and fraternity. The answer to these challenges requires the formation of future generations in a planetary citizenship, critical and co-responsible for the future of humanity, which is today an ethical imperative. This work seeks to provide theoretical elements to conceptualize this education. The starting point is the notion of Cosmopolis, raised by Lonergan not as utopia or ideal system, but as a dynamism of direct, critical, and ethical intelligence to build communities committed to transforming the world. Based on the perspectives of Morin and Nussbaum, the complex lessons and strategic capabilities needed to make this construction operational are proposed. Finally, the two fundamental vectors of a humanizing story according to Lonergan are presented as guiding axes: The creative and the curative.

Keywords:

cosmopolis, complex lessons, capabilities, planetary citizenship, education

* Doctor en Educación. Decano en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Líneas de investigación: educación humanista, educación y valores, ética profesional y responsabilidad social universitaria. Correo electrónico: juanmartin.lopez@upaep.mx/[https://orcid.org/0000-0002-6948-8556/](https://orcid.org/0000-0002-6948-8556) Twiter: @M_Lopezcalva/Facebook: <https://www.facebook.com/martin.lopezcalva/> Blog: <https://www.educacionpersonalizante.com/>



INTRODUCCIÓN: LA CRISIS GLOBAL Y LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA PLANETARIA

Aunque a todas las personas en sus distintos contextos históricos y culturales les toca enfrentar dificultades y problemas, la humanidad de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI está viviendo tiempos complicados. Nos encontramos en una crisis estructural de carácter global y sistémico; una crisis multidimensional que nos enfrenta a múltiples desafíos que son interdependientes (Morin, 2020).

En su obra *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia* (2020), Morin plantea que llevamos cien años de vicisitudes en la historia humana, empezando con la gripe española de 1917 y pasando por la gran depresión económica de 1929, la segunda guerra mundial, la crisis intelectual de los años cincuenta, el movimiento estudiantil de mayo de 1968 y el agravamiento de la crisis económica hasta llegar a la pandemia causada por el nuevo coronavirus Sars-Cov 2, que puso en jaque al mundo prácticamente de 2020 a 2022 en su etapa crítica.

Según el pensador francés, la emergencia del coronavirus si bien no creó los graves problemas que padece la humanidad y que venían desarrollándose durante todo ese siglo de incidencias, los visibilizó y, en algunos casos, como el de la desigualdad social y la crisis económica y política global, los agravó y los puso en una perspectiva de urgencia nunca antes vista, que está obligando a gobiernos y sociedades a responder a los enormes desafíos que tiene esta crisis sistémica.

En el capítulo 2 de esta misma obra, Morin formula, desde su perspectiva, los principales desafíos de este mundo pospandémico:

- El desafío existencial que se desdobra en una nueva relación con el tiempo y hacer perdurar la nueva solidaridad.
- El desafío de la crisis política que plantea la pregunta sobre lo que quedará de las aspiraciones transformadoras y reformadoras.
- El desafío de una globalización en crisis que lleva a las preguntas sobre la destrucción o restauración del proceso globalizador, si la reconstrucción se hará sobre las mismas bases tecnoeconómicas originales o si convendrá combinar una globalización con una desglobalización parciales.
- El desafío de la crisis de la democracia que nos cuestiona acerca de la posible pérdida de nuestras libertades por el surgimiento de nuevos autoritarismos populistas tanto de extrema derecha como de izquierda radical.
- El desafío de la preservación ecológica que implica el cuestionamiento al modo de vida consumista estimulado por la publicidad y el afán de lucro desmedido.
- El desafío de la crisis económica que está evidenciando el fracaso del neoliberalismo, pero encierra la disyuntiva acerca del cambio o la restauración de ese modelo regenerador de desigualdad y pobreza.
- El desafío de las incertidumbres no solo económicas, sino también geopolíticas, que guardan también nexos con las relaciones de fuerza entre las grandes potencias tradicionales y emergentes, la crisis de la globalización, la posibilidad de volver al cierre de las naciones y la constatación de que todo el futuro es incierto.

▪El peligro de las grandes regresiones intelectuales y morales, de la democracia y las regresiones belicistas que hacen que “el espectro de muerte planee sobre la humanidad” (Morin, 2020, p. 85).

El pensador francés afirma que la crisis del poscoronavirus que amplificó y dio sentido de urgencia a estos desafíos puede ser tanto “apocalíptica como esperanzadora” (Morin, 2020, p. 30) y que, sin duda, el mundo ya no será el mismo, pero la pregunta abierta es ¿qué tipo de mundo será el que viene?

La alternativa para que el humanismo pueda ir progresivamente logrando un cambio hacia un mundo mejor implica la necesidad de un cambio de vía para la humanidad.

En el concierto de las naciones a nivel mundial, existe también una conciencia de la crisis de humanidad que hoy se vive en el planeta y un compromiso asumido en 2015 por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, contenido en los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se plantearon originalmente como horizonte para su cumplimiento en 2030.

Estos objetivos son:

1. Fin de la pobreza, 2. Hambre cero, 3. Salud y bienestar, 4. Educación de calidad, 5. Igualdad de género, 6. Agua limpia y saneamiento, 7. Energía accesible y no contaminante, 8. Trabajo decente y crecimiento económico, 9. Industria, innovación e infraestructura, 10. Reducción de las desigualdades, 11. Ciudades y comunidades sostenibles, 12. Producción y consumo responsable, 13. Acción por el clima, 14. Vida submarina, 15. Vida de ecosistemas terrestres, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas, 17. Alianzas para lograr los objetivos.

Como podemos ver, los ODS plantean un diagnóstico bastante completo de los elementos que conforman esta crisis multidimensional de carácter urgente que está poniendo en riesgo incluso la supervivencia de la especie humana en el planeta y podrían considerarse como los ejes adecuados para enfrentar los desafíos y emprender el cambio de vía que plantea Morin.

Desafortunadamente, las políticas y estrategias adoptadas hasta el momento para alcanzar estos objetivos no han sido lo bastante eficaces ni han tendido la prioridad que requieren, dada la globalización de carácter tecnoeconómico que pone las ganancias económicas por encima de estas prioridades humanas y sociales. El efecto de la pandemia también produjo retrocesos en los pocos avances que se habían tenido en los distintos objetivos, sobre todo en los relativos al hambre, la pobreza, la desigualdad y la educación.

En el objetivo número cuatro, el cambio de vía pasa de modo necesario por la educación. Ya Nussbaum (2010) había planteado que una crisis silenciosa que acarreará graves riesgos estaba produciéndose en los sistemas educativos de muchos países del mundo, guiada por gobiernos “... sedientos de dinero [que] están descartando sin advertirlo, ciertas aptitudes que son necesarias para mantener vivas a las democracias...” (p. 20).

Este cambio está llevando a lo que la filósofa estadounidense llama una “educación para la renta” o para la rentabilidad, es decir, una capacitación técnicamente eficaz que genera profesionales competitivos para el mercado laboral y obedientes al sistema, que contribuyen al crecimiento del producto interno bruto de los

países, pero que carecen de las capacidades básicas para ser ciudadanos activos en el mantenimiento y mejora de una sociedad democrática.

A esta visión educativa, Nussbaum contrapone una alternativa que llama “educación para la democracia” y que, sin desdeñar la enseñanza de herramientas para contribuir a la productividad, forma ciudadanos comprometidos con la transformación social y la construcción de la justicia.

En la educación para la renta se desdeña y aun se teme la inclusión de las artes y las humanidades, puesto que se les considera inútiles para generar las capacidades de pensamiento crítico, empatía, solidaridad, conciencia política y sentido de humanidad indispensables para la formación de una ciudadanía mundial crítica y participativa en la construcción de sociedades incluyentes y equitativas.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) creó, en 2020, la Comisión para los Futuros de la Educación con la finalidad de analizar el estado actual de la educación en el mundo y plantear algunas líneas de acción orientadas al cumplimiento del objetivo número cuatro, relacionado con la educación de calidad, incluyente y equitativa. Esta comisión, conformada por expertos en política educativa de todo el mundo, publicó sus conclusiones en el reporte titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (Unesco, 2021).

El reporte plantea algunos elementos que pueden ser útiles, al igual que los de Morin y Nussbaum para comprender la relevancia que tiene la construcción de una nueva educación cuyo eje fundamental sea la ciudadanía mundial, que llamaremos en este artículo ciudadanía global o planetaria, de acuerdo con los planteamientos de Morin (2001):

- La pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad.
- Los planes de estudio deberían hacer hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los alumnos a acceder a conocimientos y producirlos, y que desarrolle, al mismo tiempo, su capacidad para criticarlos y aplicarlos.
- La enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social.
- Las escuelas deberían ser lugares educativos protegidos, ya que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y también deberían reimaginarse con miras a facilitar aún más la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles.
- Un llamamiento a la investigación y la innovación.
- Un llamamiento a la solidaridad mundial y la cooperación internacional.
- Las universidades y otras instituciones de educación superior deben participar activamente en todos los aspectos de la creación de un nuevo contrato social para la educación.

La mayor parte de estos lineamientos tienen que ver con la relevancia de reformar los sistemas educativos y orientarlos hacia la construcción de una ciudadanía planetaria crítica, activa y corresponsable que transforme el mundo hacia condiciones de equidad, justicia y sostenibilidad. El problema que ha generado esta crisis de humanidad no es la globalización en sí misma, sino, como afirma Morin, que el sistema mundo basado en el capitalismo neoliberal ha impulsado solo la primera de las dos hélices que conforman el proceso de mundialización, y la segunda se ha descuidado e incluso bloqueado:

La primera hélice –muy conocida– es la hélice que impulsó la mundialización comenzada a fines del siglo XV, con la conquista de América. Un proceso que continuó con la colonización, con la esclavitud, con la conquista, con el lucro. Es el fenómeno de la dominación. Y, al mismo tiempo, hay una segunda mundialización, que le es antagónica y también inseparable. La segunda mundialización empieza con Bartolomé de Las Casas, quien afirmó que los indios de las Américas tenían una personalidad humana, cosa que era negada por los teólogos católicos españoles. Se continuó con Montaigne, que decía que otras civilizaciones aparte de la occidental tienen sus valores. Se continuó con las ideas nacidas en el mundo mismo de la opresión, que fue el Occidente europeo: ideas de las libertades personales; las ideas universalistas y humanistas, que llevaron a la abolición de la esclavitud; los procesos de promoción de los derechos de los hombres y mujeres; los procesos de descolonización; la difusión de la democracia; y hoy en día la conciencia ecológica, es decir, de una comunidad de destino humano y del planeta (Morin, 1999, pp.3-4).

Una educación para la ciudadanía planetaria crítica y participativa tendrá, por ello, como se ha mostrado en los ejemplos de los autores que plantean el diagnóstico y la necesidad de cambio del sistema mundo y de la educación dentro de él, que priorizar la segunda hélice de la mundialización para equilibrar las dos y lograr un mundo más justo e incluyente.

Morin (2016) plantea como objetivo central de la educación, retomando a Rousseau, enseñar a vivir a las nuevas generaciones, porque la escuela de hoy “... no aporta las defensas necesarias para afrontar las incertidumbres de la existencia [...] no aporta la preocupación, la interrogación, la reflexión sobre la vida buena o el buen vivir...” (p. 39)

Partiendo de este diagnóstico y de esta necesidad de cambio profundo en la educación, este trabajo formula como estrategia fundamental la construcción de Cosmópolis (Lonergan, 2017), que, como presentaremos en los siguientes apartados, no es una utopía o un modelo de sociedad ideal al que aspirar como punto de llegada, sino la generación sistemática y progresiva de un dinamismo de compromiso personal y comunitario con la inteligencia directa, reflexiva y existencial que lleve a la voluntad de transformar el mundo desde una perspectiva de justicia, equidad, democracia y paz.

Planteamos dos opciones estratégicas pertinentes y actuales para lograrlo: los saberes fundamentales (Morin, 2001) y las capacidades centrales (Nussbaum, 2012) prioritarias para la promoción de este compromiso en los educandos hacia la formación de una ciudadanía planetaria crítica y participativa.

LA NOCIÓN DE COSMÓPOLIS

Para entender la noción lonerganeana de Cosmópolis, planteada por el filósofo, teólogo y economista canadiense Bernard Lonergan (2017) como el mecanismo de reversión de

lo que llama el “ciclo amplio de decadencia” (p. 447) de la humanidad, resulta necesario formular dos supuestos que sirven como punto de partida. El primero de ellos es la afirmación de que “... la sociedad debe ser concebida como concreta...” (Lonergan, 2006, p. 345). Este primer posicionamiento ayuda a no entender la Cosmópolis como una utopía social en el sentido de un modelo o sistema ideal de organización y gobierno de la convivencia humana. Cosmópolis no es un punto de llegada, sino una forma de realizar el camino de ser persona y ciudadano del mundo, y comprometerse de forma colaborativa con la humanización progresiva, dialéctica y siempre inacabada en la sociedad concreta en la que toca vivir.

El segundo punto de partida sobre la visión de Lonergan acerca del camino de la humanidad hacia una ciudadanía mundial está expresado en la siguiente cita: “... de hecho, a medida que disminuye el número de seres humanos que viven en un aislamiento total con relación a los demás hombres, es mayor la tendencia a construir una única sociedad humana universal” (2006, p. 345). En efecto, desde que Lonergan escribió estas líneas en su libro *Insight* (2017) en el cual desarrolla la noción de Cosmópolis, el autor concibe a la humanidad como un “universal concreto” y no como un concepto abstracto y visualiza la tendencia a la construcción de esta única sociedad humana universal.

Una vez planteadas estas dos premisas, abordaremos sintéticamente la noción de Cosmópolis en permanente construcción y desarrollo, que consideramos el horizonte que puede guiar la construcción de una ciudadanía planetaria crítica, creativa y corresponsable del destino humano (Morin, 2006d).

En primer lugar, hay que decir que Lonergan (2017) considera que la humanidad se encuentra viviendo un ciclo amplio de decadencia (pp. 284-290) debido a la absolutización del conocimiento del sentido común y el menosprecio del conocimiento teórico –científico, filosófico– de largo aliento. El conocimiento de sentido común es muy valioso y especializado para poder resolver los problemas y situaciones que se nos presentan en la vida cotidiana. Se trata de un conocimiento que relaciona los distintos aspectos de la realidad con la experiencia de los sujetos y tiene una visión inmediata y una preocupación por lo útil y lo práctico (pp. 223-261).

El conocimiento teórico, en cambio, tiene como meta la relación entre los diversos elementos y variables de la realidad; es un conocimiento desasido y desinteresado, se construye de manera metódica y sistemática y con una mirada de largo alcance. Su finalidad no es inmediata, práctica ni utilitaria, porque lo que busca es satisfacer el puro y desinteresado deseo de conocer qué mueve al ser humano.

Las implicaciones de este ciclo amplio, según el pensador canadiense, son:

En primer lugar, la situación social se deteriora de manera acumulativa... (p. 287).

La segunda consecuencia es la irrelevancia creciente de la inteligencia desasida y desinteresada... (p. 288).

La tercera consecuencia es la capitulación de la inteligencia desasida y desinteresada... (p. 288).

... su rechazo de la significación normativa de la inteligencia desasida y desinteresada lo vuelve radicalmente acrítico. Carece de un punto de partida desde el cual pueda distinguir entre el avance social y el absurdo social... (p. 289).

... En el límite, la práctica se convierte en un todo unificado teóricamente, y la teoría se reduce a la condición de un mito que continúa representando las aspiraciones frustradas de la inteligencia desasida y desinteresada (Lonergan, 2017, p. 290).

Lonergan planteaba en esta obra, una síntesis de lo que hoy vive el mundo en la crisis multidimensional de humanidad que se ha descrito en la introducción de este trabajo. En estas consecuencias del ciclo amplio, el autor plantea ya los graves peligros de la capitulación de la inteligencia desasida y desinteresada en aras de una visión utilitarista que subordina lo humano a una reducción de la realidad entendida solamente como "... el desarrollo económico, el equipamiento militar y el dominio político del estado omnipresente..." (p. 290).

¿Qué hacer para intentar revertir el ciclo amplio y transformar la sociedad universal en un espacio de convivencia humanizante a partir de condiciones de dignidad humana, justicia social, inclusión y participación auténticamente democrática?

El autor plantea algunas alternativas al ciclo amplio. Estas alternativas son, primero, la búsqueda del progreso –término usado en la época en que se escribió el libro y que hoy podría llamarse desarrollo sostenible– a partir de la libertad, que siempre está en tensión dialéctica con la aberración que produce decadencia; segundo, el desarrollo de las ciencias humanas, entendidas como empíricas y normativas por su generación acumulativa y progresiva de actos de intelección (*insights*) sobre las personas y las sociedades. Este elemento coincide con los planteamientos de Nussbaum (2010) sobre la relevancia de las humanidades en la educación para la democracia y de Morin (2000), quien expresa que, en la educación, "... la enseñanza de las humanidades no debe ser sacrificada sino magnificada" (p. 106).

En tercer lugar, se encuentra la cultura del ser humano, entendida como "... su capacidad de preguntar, de reflexionar, de obtener una respuesta que satisfaga a su inteligencia y a la vez hable a su corazón" (Lonergan, 2017, p. 295). Finalmente, un elemento central para la reversión del ciclo amplio, que de alguna manera engloba la libertad, el impulso a las ciencias humanas y la cultura, es "la Cosmópolis" (p. 297).

Para dejar en claro lo que entiende por Cosmópolis, Lonergan (2017) empieza planteando lo que no es esta noción. En primer lugar, señala que no es una fuerza policiaca, pues "... las ideas tienen que venir primero y la fuerza es a lo sumo instrumental..." (p. 297) y la Cosmópolis "... está por encima de toda política..." (p. 298). En segunda instancia, "... esta Cosmópolis se interesa por hacer operativas las ideas oportunas y fructuosas que de otra manera serían ineficaces..." (p. 298). Su contenido es hacer operativas las ideas que resultan ineficaces en la situación de aberración general del sentido común.

Además de ello, Lonergan (2017) aclara que tampoco es un grupo activista y es "... eminentemente práctica al ignorar lo que se considera realmente práctico..." (p. 299). No se ocupa del egoísmo individual ni del egoísmo de grupo, sino que se enfoca en "... impedir que los grupos dominantes engañen a la sociedad mediante la racionalización de sus pecados..." (p. 299) y, lo que es peor, que estos comportamientos deshumanizantes se conviertan en principios universales a través de la racionalización que los legitima en términos sociales y contribuye al mantenimiento y profundización del ciclo amplio de decadencia social de la humanidad. La Cosmópolis tiene que desenmascarar y ridiculizar estas racionalizaciones e imposiciones de los grupos dominantes.

¿Qué es entonces la Cosmópolis? Es un dinamismo que tiene que “proteger al futuro contra la racionalización de los abusos y la creación de mitos...”, pero tiene “... ella misma que ser purificada de las racionalizaciones y los mitos...” (Lonergan, 2017, p. 300). Como señala este autor, esta noción es una X, es decir, es una incógnita, un desconocido-conocido, siempre por descubrir y revelar, un dinamismo de búsqueda permanente de las ideas y los juicios y decisiones pertinentes y fructíferos que pueden contribuir a revertir el ciclo amplio de decadencia y a construir una nueva ciudadanía planetaria que reoriente las estructuras y las culturas hacia una auténtica humanización que incluya a todos y todas.

Para ello, existen dos aliados, según Lonergan (2017): por una parte, el sentido común auténtico que suele ser muy sensato. Un sentido común que no se absolutice ni se deje envolver por el mito de las racionalizaciones. Por otra, el análisis dialéctico que puede ayudar a “... descubrir y exhibir tanto la serie de rechazos en el pasado como las tácticas contemporáneas de la resistencia a una lucidez crítica” (pp. 301-302).

En síntesis y dicho en términos accesibles, la Cosmópolis es el dinamismo que promueve la apertura a la inteligencia desasida y desinteresada en sus distintos niveles: directo –para generar ideas creativas y positivas–, reflexivo-crítico –para exhibir esas resistencias a los actos de intelección y su aplicación– y ético-existenciales –que conduzca a la toma de decisiones corresponsables y comprometidas con la transformación social.

Como afirma Lonergan (2017): “La Babel de nuestro tiempo es el producto acumulativo de una serie de rechazos a la comprensión” (p. 301). De ahí que sea indispensable contribuir desde la educación de las nuevas generaciones a la construcción de Cosmópolis para revertir el ciclo amplio de decadencia que vive el mundo de hoy y transformar a la sociedad global en un sistema justo, incluyente, pacífico y equitativo.

EDUCAR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COSMÓPOLIS

En un artículo previo sobre el tema de Cosmópolis (López-Calva, 2002) se plantea que el ciclo amplio no es un concepto abstracto creado por Lonergan, sino una realidad que está viviendo el mundo actual. Este planteamiento puede constatarse en los análisis de los autores citados en la introducción de este trabajo y también en la realidad que vive la humanidad hoy en su vida cotidiana.

Algunos ejemplos de este ciclo amplio pueden confirmarse en las paradojas que se listan en López-Calva (2002):

- En un mundo de información masiva y sistemas informáticos, los seres humanos están aislados.
- En un mundo de economía y economistas, la pobreza es lo más importante y un problema creciente.
- En un mundo de desarrollo científico, el medio ambiente y la naturaleza están en un gran riesgo.
- En un mundo de “progreso”, la decadencia es evidente.
- En un mundo de “libertad y pluralidad”, la fragmentación está aumentando.

▪En un “mundo futurista”, parece que no hay ningún futuro.

▪En un mundo de expansión del conocimiento, el mundo no tiene veracidad (p. 80).

En efecto, vivimos en un mundo altamente diferenciado en el que se ha empezado a valorar la diversidad, pero al mismo tiempo carece de ciertos elementos, ideas centrales, significados y valores mínimos que sirvan como factores de integración. Por otra parte, en la llamada sociedad del conocimiento existe un movimiento cada vez más amplio de grupos anticientíficos y negacionistas que se oponen al desarrollo del conocimiento teórico; en un mundo cada vez más interconectado, nos encontramos ante un fenómeno creciente de incomunicación y aislamiento, y en un contexto de globalización económica la pobreza y la desigualdad aumentan en vez de disminuir. Finalmente, hay un contexto de riesgo creciente por la destrucción de la naturaleza que ha provocado el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad en el planeta.

La educación no está exenta de estos fenómenos y ha sido influenciada por todos estos acontecimientos que son producto del ciclo amplio en que se halla la humanidad actual. Por eso, resulta urgente construir Cosmópolis desde la escuela y la universidad.

Como lo señala Lonergan (217) en su planteamiento de esta noción, educar para la construcción de Cosmópolis no significa formar activistas desde una determinada postura ideológica acrítica ni educar a los reemplazos eficientes y obedientes para una educación que sirva al sistema centrado en la rentabilidad económica y la lucha por el poder basada en el engaño de las clases dominantes y los poderes fácticos. Tampoco se trata de educar para construir un cierto modelo económico o servir a un sistema político.

La educación en ciudadanía planetaria para la transformación social basada en la construcción de Cosmópolis consiste en formar a las futuras generaciones como militantes de la inteligencia, es decir, de la búsqueda permanente de las ideas más creativas y fructíferas, de la capacidad de análisis crítico de las distintas facetas de la realidad y de la libertad responsable que los comprometa con valoraciones, decisiones y acciones en favor de la humanización del mundo.

Para ello se requiere superar la mera enseñanza de contenidos repetitivos o mecánicos para construir procesos formativos en los que los educandos descubran, exploren, ejerciten y se apropien las operaciones de su conciencia intencional: las operaciones empíricas, intelectuales, críticas y existenciales que los llevan al conocimiento y a la búsqueda permanente de una vida con sentido para sí mismos, para los demás y para la sociedad y la especie humana (Lonergan, 2006).

Según plantea sintéticamente Lonergan (2006), todos los seres humanos somos movidos por un deseo de conocer el mundo y el conocimiento conlleva una responsabilidad personal. Este método es un “conjunto de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos...” (p.12) y está constituido por operaciones que pueden ser agrupadas en un nivel empírico –ver, oír, tocar, oler, saborear–, intelectual –inquirir, imaginar, comprender, concebir y formular–, reflexivo-crítico –hacer preguntas para la reflexión, buscar pruebas, ponderar evidencias, juzgar– y existencial –a partir de preguntas para poder deliberar, valorar (aprehender el valor) y decidir– para actuar.

La formación para una ciudadanía planetaria proactiva y crítica comprometida con la transformación del mundo pasa por el desarrollo de estos niveles de conciencia siguiendo en lo posible los cuatro preceptos trascendentales o exigencias de los cuatro niveles de operaciones conscientes e intencionales: atención a los datos obtenidos en la experiencia; inteligencia para relacionarlos y comprenderlos; razonabilidad para verificarlos en la realidad; y responsabilidad en la valoración y la decisión que se toman a partir de las preguntas para la deliberación.

Esta sería la visión general comprensiva, la finalidad que se propone en este artículo para formar ciudadanía global crítica y comprometida con el cambio de la humanidad: desarrollar en los educandos sus propias habilidades conscientes e intencionales y brindarles acompañamiento en el proceso de crecimiento en autenticidad, es decir, de cumplimiento de los preceptos que exige cada nivel de conciencia para colaborar en la construcción de la Cosmópolis.

Para lograrlo, se plantean en los siguientes apartados dos perspectivas teórico-metodológicas que pueden aportar elementos operativos útiles para esta formación y que son compatibles con la noción central de Cosmópolis, que constituye la propuesta teórico-filosófica central de este trabajo.

SABERES NECESARIOS PARA UNA CIUDADANÍA PLANETARIA PARA LA COSMÓPOLIS

Si bien en este apartado y en el siguiente se van a desarrollar dos planteamientos teórico-metodológicos que pueden ayudar a pensar y a hacer operativa estratégicamente en la escuela y la universidad la construcción de la Cosmópolis, es decir, de comunidades de ciudadanos planetarios abiertos al acto de comprensión directa –de la inteligencia–, refleja –del pensar crítico– y práctica –del senti-pensar existencial o ético–, resulta relevante en ambos casos hacer una breve contextualización de estas perspectivas más orientadas a la instrumentación –en nuestro caso, didáctico-pedagógica– para dicha formación.

Los saberes que se van a plantear aquí, a partir de la obra más conocida y citada del pensador francés Edgar Morin (1921-), considerado como el padre del pensamiento complejo, que es el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, escrito a petición de la Unesco como una propuesta para la educación del siglo XXI, no pueden pensarse al margen del resto de su obra, sobre todo de los seis volúmenes de *El método*, que es la obra central en la que este autor fundamenta su propuesta del paradigma de la complejidad.

En estos seis volúmenes se sustenta de una manera amplia y profunda el carácter simultáneamente arraigado y desarraigado del ser humano respecto de la naturaleza, empezando por su ser parte del dinamismo del universo (Morin, 2006a), su estructura biológica básica que es una etapa –hominización– del dinamismo de la vida (Morin, 2002), el surgimiento del conocimiento humano a partir del lenguaje de doble recursión y la capacidad de distanciarse del mundo natural (Morin, 2006b) y el surgimiento a partir del desarrollo del conocimiento objetivo posible –entendido no como la supresión, sino como el pleno empleo de la subjetividad–, de la noosfera, el mundo de las ideas que tienen vida propia y son a la vez elementos poseídos y capaces de poseer al ser humano (Morin, 2006c).

Con base en este momento evolutivo de la hominización, ligado al proceso de origen y desarrollo del universo y de la vida, y caracterizado por el conocimiento consciente y la generación del mundo de las ideas, el pensador planetario sustenta la visión del ser humano como estructuralmente compuesto de triunidades, es decir, elementos compuestos por tres elementos inseparables y ligados de manera dialógica, recursiva y retroactiva. Estas triunidades humanas son: cerebro-mente-cultura, razón-emoción-pulsión e individuo-sociedad-especie (Morin, 2006d). Este proceso de hominización tiene que irse desarrollando y completando en un proceso continuo de humanización, que está en tensión permanente con el riesgo de deshumanización, que es a la vez contradictorio, concurrente y complementario al primero.

La ciudadanía planetaria no es algo creado de manera teórica ni un concepto abstracto, sino un desarrollo y un reto del proceso de humanización surgido a partir de la hominización que nace de la estructura básica del ser humano, que es simultáneamente individuo único e irrepetible, miembro de una sociedad que lo marca –con un *imprinting* cultural– desde su nacimiento y, al mismo tiempo, un integrante de la especie humana a la que el autor llama *homo sapiens-demens* (Morin, 2006d).

Si asumimos con seriedad la propuesta de construir la Cosmópolis a partir del desarrollo de los saberes planteados por Morin (2001), resulta necesario explorar y conocer lo mejor posible todo este bagaje teórico que sustenta y sintetiza su propuesta en términos operativos.

Entrando ya al terreno de los saberes, es bastante conocido el contenido de la obra antes citada (Morin, 2001), en la que el autor propone que la educación debería organizarse en torno, más que a contenidos disciplinares, a saberes –conjunción de teoría y práctica, razón-emoción-pulsión– que sean los elementos estructurantes básicos del currículo escolar y universitario.

Estos saberes son siete:

- Las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión
- Los principios de un conocimiento pertinente
- Enseñar la condición humana
- Enseñar la identidad terrenal
- Enfrentar las incertidumbres
- Enseñar la comprensión
- La ética del género humano

La construcción de Cosmópolis a partir de la generación de grupos y comunidades de niños, adolescentes, jóvenes y adultos comprometidos con la inteligencia desasida y desinteresada para la toma de decisiones comprometida con la transformación paradigmática y no solo programática del mundo (Lonergan, 2017; Morin, 2020) tendría en estos siete saberes los instrumentos curriculares y didáctico-pedagógicos para poder ir haciéndose operativa en forma progresiva, pues esta construcción será siempre limitada y parcial, pero es sin duda posible.

En primer lugar, sería necesario que las nuevas generaciones de ciudadanos planetarios desarrollen la conciencia social y global que les daría el aprendizaje de la condición humana y la identidad terrenal. Crecer con la visión clara de la doble condición de arraigamiento y desarraigamiento humano respecto a la naturaleza, y asumir la condición cósmica, física, terrestre y humana de su propio ser y el de los demás miembros de la especie, los haría tener una visión amplia y un horizonte no limitado a su propia persona como genera la educación individualista y competitiva de corte tecnocrático-económico.

Adentrarse en el conocimiento de lo propiamente humano y de su naturaleza de *homo complexus* a partir de los bucles cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso e individuo-sociedad-especie ya señalados, comprender la unidad y la diversidad humana que nos une y nos enriquece a la vez, la diversidad de culturas y la pluralidad de individuos que nos posibilitan el diálogo y la complementariedad y la posibilidad de construir conocimientos, decisiones e instituciones más amplias e incluyentes, serían elementos fundamentales como punto de partida para que, de esta identidad, nazca la visión de ciudadanos del mundo, corresponsables de lo que ocurre en todo el planeta.

A partir de esta identidad humana mundial, los saberes de enseñanza de la comprensión y búsqueda de una ética del género humano darían a los ciudadanos del futuro una perspectiva para entender no solo el conocimiento objetivo de las ciencias o del sentido común, sino del conocimiento intersubjetivo que lleva a la empatía, la compasión y el perdón que implican la visión del otro como un alter ego, un otro yo que, aunque sea distinto en su raza, ideas, creencias, valores y formas de vida, comparte una misma dignidad y merece, por ello, un trato justo y unas condiciones de desarrollo de su proyecto de felicidad.

La ética del género humano sería un reto a partir de este aprendizaje de la comprensión, al tratar de buscar qué valores o principios básicos son comunes a todos los seres humanos independientemente de sus diferencias, mediante un diálogo interpersonal e intercultural que enriquecería la vida humana de todos y podría crear las condiciones básicas de paz y justicia para una convivencia armónica en la que fuese posible la realización del deseo humano de vivir para vivir (Morin, 2005) y no solo el esfuerzo cotidiano de millones de personas por sobrevivir.

Para lograr todo ello, resulta indispensable que los ciudadanos planetarios sean críticos y no se dejen llevar por las apariencias, la posverdad o el sesgo de confirmación que están hoy manipulando a millones de personas a través de los medios de comunicación, las redes sociales y los discursos políticos. En esta tarea son fundamentales los saberes que lleven a ser conscientes de que todo conocimiento implica riesgos de error e ilusión –por engaño de nuestros sentidos y sentimientos, por sesgos ideológicos, por errores mentales, intelectuales y de la razón o por cegueras paradigmáticas.

Conocer las características de un conocimiento pertinente llevaría al desarrollo de un pensamiento auténticamente crítico, es decir, autocorrectivo, sensible al contexto, referido a parámetros (Lipman, 2012) y orientado a la búsqueda de juicios verdaderos o probablemente verdaderos con base en preguntas para la reflexión del tipo: ¿en realidad esto es así? (Lonergan, 2017).

Todos estos saberes capacitarían a los ciudadanos planetarios constructores de Cosmópolis para saber enfrentar las incertidumbres. Este saber encierra un cambio de paradigma desde una educación que enseña certezas hacia una educación que prepara para vivir en el mundo incierto. La historia no sería entonces una sucesión de hechos incuestionables ni una progresión lineal hacia una finalidad preestablecida y garantizada, sino un proceso incierto que está lleno de momentos y procesos impredecibles que han sido, al mismo tiempo, creadores y destructivos. El mundo también sería visto como incierto y retador, lo cual originaría una mayor curiosidad por conocer los fenómenos y enfrentar sus desafíos; los alumnos aprenderían la incertidumbre de lo real y del conocimiento, así como las incertidumbres de la acción que está enmarcada en la ecología de la acción, que implica que, una vez tomada una decisión y ejecutada una acción, al entrar en el ecosistema de decisiones y acciones de otros y en las probabilidades de elementos aleatorios, no se puede tener un control absoluto sobre los efectos de estas formas de elegir y actuar.

Por ello, el ser humano está condenado a la dialógica riesgo-precaución que supone todo acto moral, y la humanidad toda está sujeta a lo inesperado y a la imposibilidad de predecir el futuro por más avances científicos y tecnológicos que posea. De ahí que sea indispensable en toda vida humana, individual, comunitaria, social y planetaria, asumir apuestas y generar estrategias que se consideren adecuadas y tengan sentido, pero sin tener la certeza de que los resultados que se obtendrán serán los que se han previsto.

Estos saberes constituyen la apuesta por un cambio paradigmático en los sistemas educativos, que conduzca a estrategias distintas en el proceso formativo, orientadas a la construcción de Cosmópolis a partir de la educación de ciudadanos planetarios con nuevas identidades, nuevas herramientas cognitivas, nuevas actitudes frente a los demás y frente al mundo, y una visión crítica, propositiva e incluyente que valore la diversidad humana y la conciba en el marco de la unidad estructural de la especie humana siempre en proceso de construcción, siempre ya y todavía no.

ENFOQUE DE CAPACIDADES Y CONSTRUCCIÓN DE LA COSMÓPOLIS

Una segunda propuesta para hacer estratégicamente operativa la construcción de la Cosmópolis, es decir, la búsqueda comunitaria de lo que es más inteligente, razonable y responsable decidir y llevar a la práctica para transformar este mundo en crisis multidimensional en un mundo más propicio para la humanización de todos los habitantes del planeta, es el llamado enfoque de capacidades o enfoque de desarrollo humano, creado por Amartya Sen en el campo económico y por la filósofa Martha C. Nussbaum (2012) como una teoría de la justicia.

Este planteamiento parte de la visión del ser humano como concreto y diverso, y trasciende la visión contractualista o de reciprocidad que se plantea en varias teorías éticas y sociales que consideran que el ser humano aporta bienes a la sociedad porque espera una retribución de parte de los demás, sin considerar que hay seres humanos con discapacidades diversas, niños o adultos mayores que no tienen la posibilidad de contribuir para devolver a la sociedad lo que reciben de ella.

El reconocimiento de la diversidad humana se complementa como fundamento de esta teoría con el principio de la dignidad humana propia de toda persona

independientemente de sus condiciones de edad, salud física o mental, condición socioeconómica, raza o religión (Nussbaum, 2012).

Con base en estos principios, la autora hace una consideración crítica sobre las teorías del desarrollo económico dominantes y su énfasis en la generación de riqueza y en el crecimiento del producto interno bruto (PIB), sin pensar en el impacto que estas teorías y las políticas públicas que se ponen en marcha a partir de ellas tienen en la vida concreta de las personas.

“Cuando analizamos las teorías del desarrollo, pues, analizamos algo que las personas de todos los países se esfuerzan por alcanzar: una calidad de vida digna” (2012, p. 68), afirma Nussbaum en el capítulo del libro que plantea la necesidad de construir una contrateoría que ponga en el centro a las personas y su empoderamiento para ser agentes de su propio desarrollo y proyecto de vida. Por ello, es “... necesario entender que las clasificaciones nacionales generadas por el índice de desarrollo humano (IDH), que toman en consideración factores como la educación y la longevidad, no son las mismas que las generadas cuando sólo se toma en cuenta el PIB promedio por habitante...” (p. 69).

Este enfoque coincide con las visiones contractualistas y utilitaristas en la relevancia de la libertad humana, pero difiere radicalmente de ellas porque considera la libertad como un fin y no solo como un medio para el crecimiento económico. Por ello, en el enfoque de desarrollo humano o de capacidades de Nussbaum (2012), “... la cuestión de la libertad de elección y la agencia ocupan un lugar preponderante...” (p. 77) en el contexto de las vidas humanas y es una responsabilidad de los gobiernos y las instituciones crear las condiciones contextuales para impulsar esta libertad y agencia.

Nussbaum (2013) considera que existen ciertas capacidades centrales que deben ser desarrolladas en todas las personas para poder convertir en funcionamientos sus proyectos de vida y sus aspiraciones de una existencia de calidad. Estas capacidades centrales son: vida; salud corporal; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica (ética); afiliación (capacidad de vivir entre y con los otros, autorrespeto y no humillación); otras especies (relación armónica con el medio ambiente); juego; y control sobre el propio ambiente (político y material) (pp. 7-9).

Las capacidades centrales son propias de la persona, pero tienen relación con el medio natural, social, político, ético y con las condiciones de salud y seguridad que no dependen exclusivamente de la acción individual. Por ello, es muy relevante considerar este enfoque desde lo que la misma autora llama capacidades combinadas, que consisten en el desarrollo simultáneo de las capacidades centrales internas en los sujetos y las capacidades reales que les brinden las condiciones contextuales específicas para poder ejercer y convertir en funcionamientos estas capacidades centrales a través del desarrollo de la capacidad de agencia.

Las capacidades son entendidas por Sen y Nussbaum como desarrollo de la libertad efectiva de las personas (citados en Colmenarejo, 2016), es decir, ambos autores

... parten de la premisa que establece que la noción de capacidad es útil para realizar comparaciones sobre la calidad de vida de las personas, estableciendo como prioritarias cuestiones que afectan aquello que la gente es capaz de ser o hacer (funcionamientos) y

las oportunidades reales para poner en marcha dichos funcionamientos (capacidades) (p. 126).

Nussbaum (2014) plantea un elemento muy relevante para una ciudadanía global comprometida con la construcción de sociedades auténticamente democráticas y justas. Se trata del desarrollo de ciertas emociones políticas o emociones públicas, puesto que el ejercicio de la ciudadanía no solo es motivado por ideas y razonamientos y porque todas las capacidades centrales tienen un elemento emocional, además de sus componentes racionales.

Entre las emociones políticas principales, la autora destaca "... la emoción patriótica, la simpatía, el amor, el interés por los otros, la compasión y sus contrapartidas: el asco, el miedo, la envidia y la vergüenza..." (pp. 247-379). Dichas emociones públicas deben ser promovidas por los Estados democráticos para consolidar sociedades en verdad libres y justas, lo que la filósofa llama "sociedades decentes" (Nussbaum, 2014, pp. 247-379).

De ese modo, la apuesta por la construcción de Cosmópolis a través de una formación de ciudadanía planetaria comprometida con la inteligencia desasida y desinteresada, que conduzca a la transformación social para una sociedad justa e incluyente, puede también hacerse operativa estratégicamente mediante la aplicación del enfoque de capacidades en el currículo y en el aula escolar y universitaria, entendiendo a la educación como "capacidad fértil" (Bernal, 2017):

La fertilidad de la educación, desde la pedagogía, dependerá de la posibilidad de encontrar fórmulas eficaces de interacción entre los proyectos personales, afirmados en el valor inherente de sus resultados, y su vinculación con los proyectos "morales", unidos a la significación de la vida social y política, afianzados en el impacto que producen, en sus consecuencias para el resto del mundo (p. 81).

LOS DOS VECTORES PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA PLANETARIA Y CONSTRUIR LA COSMÓPOLIS

Hemos expuesto en los apartados anteriores dos posibles enfoques estratégicos para la formación en ciudadanía mundial o planetaria crítica y comprometida con la justicia, una ciudadanía que contribuya a la construcción de la Cosmópolis. Estos enfoques son el de los saberes que propone Morin (2001) como necesarios para la educación del futuro que ya es presente y el enfoque de capacidades o de desarrollo humano, planteado por Nussbaum (2012) para formar personas que tengan las condiciones para volverse agentes de su propio desarrollo y del cambio necesario en el sistema mundo.

Estos dos enfoques, que se vuelven cada vez más apremiantes a la luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 planteados por la Organización de las Naciones Unidas y los pobres avances logrados a menos de una década de estas metas fijadas en el ámbito internacional, están enmarcados históricamente por los dos vectores fundamentales que Lonergan (citado en Crowe, 1985a) propone como estructuralmente presentes en la historia de la humanidad: el vector de la creación y el de la curación o sanación de la cultura.

En su artículo *Sanar y crear en la historia*, Lonergan (citado en Crowe, 1985a) explica que estos dos vectores no tienen que ver con determinada época, sociedad y

cultura, sino con el devenir general de la humanidad en el tiempo. El vector de creación es concebido como el vector ascendente que va desde la experiencia hasta la decisión y la acción pasando por la comprensión inteligente y la reflexión crítica. El vector de la curación es el descendente, el que parte del amor a la humanidad y a los semejantes y a partir de allí construye valores que pueden corregir las reflexiones y comprensiones erróneas o decadentes para reorientar las experiencias humanas:

Según Barnet y Müller, su aplicación rigurosa a gran escala, no puede conducirnos sino a un desastre. Pero como admiten los dos autores: "El nuevo sistema que necesitamos para nuestra supervivencia colectiva, no existe". Cuando nuestra supervivencia misma requiere un sistema que no existe, entonces es claro que hay que crear (Crowe, 1985a, p. 78).

El vector creativo surge de la necesidad de establecer un nuevo sistema necesario para la supervivencia de la humanidad, puesto que los sistemas creados e instrumentados hasta ahora en la historia han demostrado no resolver las necesidades humanas. El actual sistema hegemónico capitalista global tiene como meta prioritaria la máxima ganancia y, como dice Lonergan, la alternativa a esta búsqueda de máxima ganancia es la quiebra. Además, si el sistema redundante en la obtención de esta ganancia máxima posible causa necesariamente desigualdad, pobreza y exclusión, porque el éxito de este sistema depende de la precarización de las condiciones de trabajo de millones de personas en el mundo que viven en situaciones de explotación y de la marginación de otros muchos millones que no logran tener la oportunidad de un empleo ni siquiera en estas condiciones.

De esa manera, la ciudadanía planetaria que se requiere formar hoy tiene como primer gran desafío el de la creación de este nuevo sistema y para lograr la formación de estos ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de esta transformación creativa requiere de modo necesario un nuevo modelo educativo radicalmente distinto del que ahora tenemos (Morin et al., 2006). La educación de ciudadanos mundiales capaces de crear este nuevo sistema que garantice nuestra supervivencia como especie y la inclusión de todos en una vida digna demanda un cambio no solo programático, sino paradigmático en los sistemas educativos.

Esta creación no es un acto genial que produce transformaciones inmediatas, sino un proceso largo de actos sucesivos, acumulativos y progresivos de intelección, reflexión crítica, decisión responsable y acción comprometida y eficiente para crear un nuevo sistema que tiene que ser dinámico y flexible para no volver a caer en la decadencia y el dominio de unas minorías privilegiadas sobre las grandes mayorías empobrecidas:

Cuando se agota el flujo de nuevas intelecciones; cuando los desafíos se siguen presentando y las respuestas no aparecen; entonces, la minoría creativa se convierte en una minoría puramente dominante y el ardor de las masas que se regocijaban en tiempos de éxito, deviene ahora en irritación de un proletariado interno, frustrado y disgustado, que descubre que en un país donde todo iba cada vez mejor, se convierte en otro que ahora va cada vez peor (Crowe, 1985a, p. 80).

Por este natural agotamiento se requiere y se presenta el vector curativo o de sanación, el vector que identifica las desviaciones y la decadencia del proceso creativo, el agotamiento del flujo de intelecciones y la falta de respuesta del sistema, que provoca el descontento y la desmoralización social. A partir de esta identificación de la

visión del amor humano, de los valores que se requieren para corregir los conocimientos erróneos y las comprensiones sesgadas por intereses egoístas individuales y de grupo, el vector sanador actúa reorientando la experiencia y poniendo las condiciones para que se regenere el proceso creativo y vuelvan a surgir intelecciones acumulativas y progresivas que produzcan auténticas mejoras sociales:

Pero, el desarrollo humano también se da desde arriba hacia abajo. Existe la transformación del enamoramiento; el amor familiar, el amor humano hacia los de la propia tribu, de la propia ciudad, del propio país, de la humanidad [...] Allá donde el odio no ve más que el mal, el amor descubre valores; y pide una adhesión inmediata, vivida con alegría, cualquiera que sea el sacrificio implicado. Allá donde el odio refuerza las desviaciones, el amor las disuelve, como quiera que estén ligadas con nuestras motivaciones inconscientes, con nuestro egoísmo individual o colectivo, o con las desviaciones de nuestro sentido común miope y pretencioso... (Crowe,1985a, p. 81).

El vector curativo o de sanación es fundamental como complemento para ir corrigiendo las desviaciones del vector creativo, así como el vector creativo es indispensable para poder regenerar el sistema social enfrentando sus desafíos. Esta labor de equilibrio entre los dos vectores es una responsabilidad mayoritariamente de los educadores y de los administradores, investigadores y funcionarios del sistema educativo.

Adaptando estos vectores a la educación, Crowe (1985b) les llamó herencia y descubrimiento. Todo proceso de formación de ciudadanía global comprometida con el cambio a través de la contribución a la Cosmópolis debe tener un equilibrio entre estas dos fuerzas, la regeneradora y renovadora del descubrimiento permanente que evita el anquilosamiento de las prácticas, las estructuras y la cultura educativa y la que comunica la sabiduría acumulada por los ancestros –la herencia– que puede reorientar lo que se haya desviado o instrumentalizado del proceso de descubrimiento.

CONCLUSIONES

El concepto de ciudadanía es muy amplio y polisémico, como afirman Molina et al. (2023), y el tema de la formación ciudadana es un objeto de estudio aún en construcción en el campo educativo:

Dentro del ejercicio de la ciudadanía, también se identifican diversas formas de participación, que van desde las tradicionales, en el sentido de ejercicio del voto electoral y el cumplimiento de derechos y obligaciones, principalmente desde las nociones cívicas, hasta las ciudadanías de tipo activo y crítico, en las que los sujetos hacen manifiesto su sentir respecto a las condiciones sociales que predominan en los espacios donde habitan, incluso de aquellas que aparentemente les son ajenas, pero que afectan a todos a nivel mundial. Es así que se identifican las ciudadanías mundial, planetaria, cosmopolita o del mundo (p. 202).

Sin embargo, ante la crisis de humanidad que hoy padecemos y la globalización incompleta que ha impulsado solamente la hélice tecno-económica, al multiplicar los problemas ambientales, de desigualdad y pobreza, de exclusión y violencia en todo el mundo, frente a un desarrollo todavía muy precario, aunque con crecientes signos de manifestación, de la hélice globalizadora de la solidaridad, la participación, el ejercicio crítico y corresponsable de todos respecto a la humanidad diversa y, al mismo tiempo, unida por su propia naturaleza y dignidad, resulta cada vez más necesario contribuir desde la educación formal y no formal al desarrollo de las ciudadanías mundial, planetaria, cosmopolita o del mundo.

En este trabajo se ha presentado una aportación teórica que entiende la formación de este tipo de ciudadanía para el cambio de época como la contribución a la construcción de la Cosmópolis planteada por Lonergan (2017) como el mecanismo de reversión del ciclo amplio de decadencia de la civilización actual.

Como ya hemos dicho, la Cosmópolis no es una utopía a alcanzar o un modelo de sociedad ideal que construir, sino una X, una incógnita que se va descubriendo progresiva y limitadamente a través del compromiso con la inteligencia desasida y desinteresada por encima de los intereses individuales y de grupo o clase social.

Formar ciudadanía global crítica y comprometida con la transformación según esta propuesta es contribuir a la construcción de Cosmópolis por medio de la educación de personas y grupos que trabajen de manera colaborativa por buscar lo que es más inteligente, más razonable, más responsable y más humanizante. Esta es la apuesta central que habría que hacer para construir una educación que en verdad responda desde un cambio paradigmático y no solo programático a los enormes desafíos del mundo actual.

Esta formación de ciudadanía global desde la búsqueda de construcción de Cosmópolis no es nada sencilla dado el contexto sociocultural de la globalización en que hoy vive el mundo. Se han planteado ya problemas como el de las llamadas *fake news* o la posverdad y el sesgo de confirmación en el terreno del conocimiento, así como los rasgos que Lonergan (2017) llama ciclo amplio de decadencia que ya mencionamos. A estos factores hay que añadir la creciente crisis de las democracias en el sentido en que las entendemos hasta ahora y el surgimiento de los liderazgos populistas de ambos extremos del espectro político, así como el relativismo cultural y la normalización de conductas no éticas, el individualismo creciente que ha puesto en crisis la solidaridad según señalamos al hablar de las dos hélices de la globalización planteadas por Morin y su crecimiento asimétrico.

Todos estos elementos tendrían que ser discutidos y analizados para poder ir haciendo operativa la propuesta de formación de ciudadanía mundial o planetaria a partir de la construcción de Cosmópolis. Para abonar a iniciar este diálogo y análisis hemos presentado, a partir de esta apuesta, dos posibles rutas estratégicas para lograr que la construcción de la Cosmópolis sea operativa desde la educación: por una parte, la propuesta de complejidad de Edgar Morin, sintetizada en los siete saberes que considera indispensables para la educación de nuestros tiempos, y por otra, el enfoque de capacidades que aporta Martha C. Nussbaum desde su visión de desarrollo humano y su teoría de la justicia, que destaca las capacidades centrales y las emociones políticas necesarias para formar una nueva ciudadanía que construya sociedades democráticas y justas.

Finalmente, hemos presentado los dos vectores históricos que habría que cuidar mantener en equilibrio y en relación dialógica, recursiva y retroactiva durante el trabajo de construcción de la Cosmópolis, cualquiera que sea la vía estratégica que se elija: el vector creativo, necesario para construir ese metasistema que sea capaz de lidiar con los problemas que el actual sistema no puede resolver (Morin, 2006d) y el vector curativo o de sanación que, desde el amor a la humanidad y a las nuevas generaciones, construya valores que contagien una nueva energía social, una alta moral frente a la creciente desmoralización y que vigile y corrija las desviaciones que se presentan en el vector creativo.

Ojalá que esta aportación teórica pueda contribuir a repensar y regenerar los sistemas e instituciones, las prácticas y la cultura educativa que, desafortunadamente, hoy no son todavía parte de la solución para la formación de una ciudadanía planetaria responsable, sino parte del problema de este mundo en crisis multidimensional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, A. (2017). La educación como capacidad fértil. En J. A. Ibañez-Martín y J. L. Fuentes. *Educación y capacidades. Un nuevo enfoque de desarrollo humano*. Dykinson.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, vol. LXV, núm. 160, abril, pp. 121-149.
- Crowe, F. (ed.). (1985a). *A third collection. Papers by B. Lonergan*. Paulist Press & London: G. Chapman, pp. 100-109. Traducción autorizada por The Lonergan Trustees, realizada por Francisco Sierra Gutiérrez.
- Crowe, F. (1985b). *Old things and new. A strategy for education*. Scholars Press.
- Lipman, M. (2012). *Thinking in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lonergan, B. (2017). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana* (2ª. ed.). Sígueme/Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología* (4ª. ed.). Sígueme.
- López Calva, M. (2002). Cosmópolis: del sentido común a un sentido en común. Retos educativos en un cambio de época *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 1, 1º trimestre, pp. 71-87. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/view/133/RLEE.XXXII.1>
- Molina, A., Ponce, C. I. y Rubalcaba, C. L. (2023, enero-abril). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. *RLEE*, nueva época, vol. LIII, núm. 1, pp. 201-228. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542>
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Morin, E. (2006a). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006b). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006c). *El método IV. Las ideas. Su habitat, su vida, sus costumbres, su organización* (6ª. ed.). Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006d). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Editora Sulina.
- Morin, E. (2002). *El método II. La vida de la vida* (5ª. ed.). Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.

- Morin, E. (1999). *Estamos en un Titanic*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/etica
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Creating capabilities. The human development approach. Sabinet*. North West University. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC134918>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. El enfoque de desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Reporte de la Comisión para los Futuros de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura

Teacher preparation in global citizenship competencies: A systematic literature review

ROSA ELVIA DÍAZ MÉNDEZ*

KATHERINA EDITH GALLARDO CÓRDOVA**

DAVIS VELARDE CAMAQUI***

El objetivo de este trabajo fue conocer lo que actualmente se produce respecto a la formación docente en competencias ciudadanas globales (CCG) y sus tendencias a través de un mapeo y una revisión sistemática de literatura. Para ello, se revisaron 140 artículos (100 en inglés y 40 en español) escritos entre 2016 y 2022. Se plantearon cuatro preguntas sobre el significado de CCG, las prácticas educativas innovadoras, el papel que asume el profesor y la manera en que se prepara a los futuros profesores. Los hallazgos permiten afirmar que son pocos los países (40) donde se publica sobre este tema. En América Latina, Colombia es un referente prometedor. En la definición conceptual del término se han encontrado varios problemas de comprensión que trascienden en la aplicación de estrategias didácticas. También prevalece una tendencia hacia la comparación de niveles de desarrollo competencial entre docentes de diferentes países. Además, se han puesto en práctica estrategias interactivas y creativas que buscan que los profesores propicien el diálogo, la crítica, la reflexión y acción en sus estudiantes. Es recomendable la continuación de estudios más específicos sobre diferentes modalidades, estrategias y tecnologías para fortalecer las CCG.

Palabras clave:

competencias ciudadanas, estrategias didácticas, formación docente, innovación educativa

Recibido: 1 de julio de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 23 de febrero de 2023 |

Publicado: 28 de febrero de 2023

Cómo citar: Díaz Méndez, R. E., Gallardo Córdova, K. E. y Velarde Camaqui, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1469. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-007)

The objective was to explore about teacher training in global citizenship competencies (GCC). A study composed of a mapping and systematic literature review is presented. A total of 140 articles (100 in English and 40 in Spanish) published between 2016 and 2022 were reviewed. Four questions were posed about the meaning of global citizenship competencies, innovative educational practices, the role assumed by the teacher, and the way in which future teachers are prepared. The findings show that there are few nations (40) that publish on the subject. In the case of Latin America, Colombia is a promising reference. With respect to the answers to the questions, it is stated that from the conceptual definition of GCC, several comprehension problems have been detected that influence the application of didactic strategies. It was also found that there is a tendency to compare levels of competency development among teachers from different countries. In addition, interactive and creative strategies are being implemented to encourage teachers to foster dialogue, criticism, reflection, and action in their students. It is recommended to continue with more specific studies on different modalities, strategies, and technologies to strengthen GCC.

Keywords:
citizenship
competencies,
didactic strategies,
teacher training,
educational
innovation

* Máster en Nutrición Clínica. Doctoranda en Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey. Líneas de investigación: procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencias de la salud y divulgación científica. Correo electrónico: A00832504@tec.mx/https://orcid.org/0000-0002-9964-7415

** Doctora en Innovación Educativa. Líder de la unidad de investigación en Educación Basada en Competencias en el Tecnológico de Monterrey. Líneas de investigación: evaluación del aprendizaje y educación a distancia. Correo electrónico: katherina.gallardo@tec.mx/https://orcid.org/0000-0001-8343-9518

*** Máster en Psicología Laboral y Organizacional. Doctorando en Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey. Línea de investigación: aplicación de la realidad aumentada en la educación. Correo electrónico: a00832505@tec.mx/https://orcid.org/0000-0001-9064-7104



Introducción

La promoción y evaluación de los aprendizajes significativos que propicien el desarrollo de capacidades para la ciudadanía global, activa y crítica son temas que han venido cobrando importancia en la agenda global desde hace más de una década. La Unesco (2022) ha declarado que la educación para la ciudadanía global es una respuesta a las demandas sociales actuales para preparar a estudiantes de todas las edades, con el objetivo de que sean capaces de entender y tratar cuestiones globales, no solo locales, y se conviertan en promotores activos de sociedades más pacíficas, tolerantes, inclusivas, seguras y sostenibles.

Cada día, más sistemas educativos se suman a la labor de promover CCG desde la escuela al proponer una serie de estrategias y programas. Sin duda, como parte de este esfuerzo, los docentes son considerados el recurso humano clave que permitirá hacer frente al reto de formar a los ciudadanos con sólidas competencias de ciudadanía (OCDE, 2022). Las CCG son un conjunto de saberes, actitudes, valores, habilidades y comportamientos (Gervais, 2016) que permiten desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común, y se han vuelto un requisito indispensable para formar ciudadanos capaces de navegar en un mundo cada vez más globalizado.

Es necesario entender que estas competencias, más allá de ser un ideal en la formación de las personas, a veces operacionalizadas mediante una serie de estrategias y programas, se han robustecido teóricamente a partir de múltiples investigaciones. La obra de Asen (2004) inició los esfuerzos por teorizar desde el estudio de una serie de fenómenos y estrategias alrededor del discurso sobre ciudadanía. El punto de partida que subyace a esta teoría es el entendimiento de la ciudadanía como un proceso multivariable, que lleva a ciertas prácticas democráticas en diversos contextos, temporalidades y espacios. De allí que esta teoría del entendimiento y estudio del compromiso ciudadano puede examinarse por medio de focos potenciales de generatividad, riesgo, creatividad y sociabilidad.

Por lo regular, los estudios parten del análisis de movimientos ciudadanos inspirados por un sentimiento de injusticia social, en el cual los interesados perciben con frecuencia que tienen muchas probabilidades de lograr sus objetivos. Aquí, el discurso, identificado como el medio por el cual se expresa el propio punto de vista de forma creativa, puede hacer que el trabajo difícil de entender la complejidad de las competencias ciudadanas se convierta en algo viable que crea opciones de entendimiento desde la acción y el logro.

Casi una década después, la teoría cosmopolita crítica (Byker, 2013) permitió ir más allá del estudio del discurso. Esta teoría es un marco para examinar de manera crítica el desarrollo de la ciudadanía global. Esta se fundamenta en dos fuentes: una perspectiva freireana sobre la conciencia crítica, desde el cómo reescribir el mundo a partir de una serie de actividades creativas y transformadoras que abordan y reforman las injusticias sociales, y las competencias declaradas desde el postulado de las competencias globales de las sociedades asiáticas relacionadas con investigar el mundo, reconocer perspectivas, comunicar ideas y tomar acción. Esta teoría postula que las competencias ciudadanas se desarrollan en un continuo y no de forma desarticulada.

La evolución temática y el robustecimiento teórico alrededor de las capacidades para la ciudadanía mundial exige hacer un alto en el camino para entender en qué punto se encuentran los avances epistemológicos respecto al desarrollo de estudios y nuevos conocimientos en el tema. Esta evolución tiene que ver con la participación activa de varias organizaciones no gubernamentales a nivel mundial, por ejemplo, la Asia Society (2018) y la Partnership for 21st Century de la Ciudadanía Global (Battelle for Kids, 2022), que han incursionado en intervenciones y estudios que preparan a los profesores y estudiantes en el tema.

A los esfuerzos mencionados, es preciso sumarle los realizados por los sistemas educativos para la formación de ciudadanos cada vez más participativos y conscientes de su aportación a la sociedad. La selección de temáticas formativas para la ciudadanía global desde este esfuerzo es rica en diversidad. Así, podemos citar desde el ejercicio de diferentes valores como la responsabilidad, el compromiso, tolerancia y la justicia hasta la preocupación por contar con más de un idioma diferente al materno para propiciar la buena comunicación, contar con nociones sobre sustentabilidad y el desarrollo del pensamiento crítico (UNODC, 2019; OCDE, 2019).

IMPORTANCIA SOBRE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS GLOBALES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

El proceso formativo en torno a las CCG ha sido un tema trabajado por organismos internacionales que buscan apoyar el proceso de capacitación docente para generar oportunidades de aprendizaje de los ciudadanos del siglo XXI. Según la Unesco (2015), la definición de ciudadanía global se refiere al sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a la humanidad común. Se hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y, especialmente, en la interconexión entre lo local, lo nacional y lo global. Con fines educativos, la formación para la ciudadanía global debe abordar tres dimensiones que son la base para definir los objetivos y las competencias de la educación para la ciudadanía mundial, así como las prioridades para valorar y evaluar el aprendizaje: la cognitiva, la socioemocional y la conductual.

Así, trabajar en función de estas dimensiones permite a los educadores de diferentes niveles desempeñar la compleja tarea de coadyuvar a desarrollar o afianzar en niños y jóvenes competencias ciudadanas básicas o fundamentales, como desarrollar una comprensión de las estructuras de gobernanza, ejercer los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, sostener una comprensión más amplia de los problemas mundiales, reconocer, apreciar y respetar las múltiples identidades como la cultura, lengua, religión, género y fomentar habilidades para desempeñarse en un mundo cada vez más diverso. Además, se suman a estas competencias el promover valores de equidad y justicia social, así como de empatía y respeto al medio ambiente como elementos destacados de una larga lista de competencias que hacen posible que las personas vivan en un mundo en armonía con el entorno.

Por lo anterior, no solo los sistemas educativos mundiales han decidido, de diversos modos, incluir en la formación de educadores los elementos relacionados con la preparación docente para la enseñanza-aprendizaje de las competencias globales de ciudadanía. Existe también una serie de organizaciones no gubernamentales,

fundaciones y organismos sin fines de lucro a nivel global, continental y regional que trabajan para incidir en la transformación educativa y la preparación docente, y apuestan a elevar la calidad de la formación ciudadana desde las escuelas; por ejemplo, Asia Society, Global Citizen Foundation (2022), Templeton Foundation (2022) y Battelle for Kids (2022).

A pesar de la vasta información con la que cuenta la humanidad hoy para afrontar el reto de formar ciudadanos más competentes en el ejercicio de la ciudadanía, el panorama en lo referente a la inserción de estos temas en el currículo y la práctica profesional de educadores es todavía un tanto difuso en México y otros países latinoamericanos. Al revisar las estadísticas para entender las tendencias actuales de búsqueda del tema como competencias ciudadanas en América Latina, es Colombia el país en el que aparentemente se está generando mayor consulta de información en esta temática. Ecuador y España siguen en la tendencia en cuanto a la frecuencia de consulta, aunque muy por debajo de Colombia (Google Trends, 2022).

Sin duda, una contribución que se puede realizar desde la investigación para la educación de nuestros países es explicar, con rigor y practicidad, qué se está haciendo en el mundo para enriquecer e innovar en la formación docente en este tema. Aunado a esto, es preciso también tomar una postura crítica respecto a las expectativas y prácticas educativas, y entender que esta área de estudio se relaciona estrechamente con diversos elementos socioculturales.

Por lo anterior, el propósito de nuestra revisión sistemática integra dos aspectos relevantes en aras de profundizar en el tema de la promoción y evaluación de las capacidades en ciudadanía mundial, activa y crítica: un mapeo para focalizar los esfuerzos teóricos y temáticos y una serie de respuestas, a partir de datos empíricos, a cuestionamientos relacionados con prácticas educativas vinculadas al desarrollo de competencias ciudadanas, formación continua de docentes en el tema e impacto que su práctica está teniendo en diferentes ámbitos formativos.

METODOLOGÍA

En este estudio optamos por aplicar la metodología de mapeo sistemático, seguida de una revisión sistemática de literatura. Lo anterior permite concentrar y clasificar la literatura especializada para entender los orígenes del concepto de CCG y el interés actual, así como las tendencias. Las bases de datos consultadas fueron Scopus, Web of Science, ERIC y Redalyc, en tanto que la búsqueda decidimos hacerla en publicaciones en inglés y español.

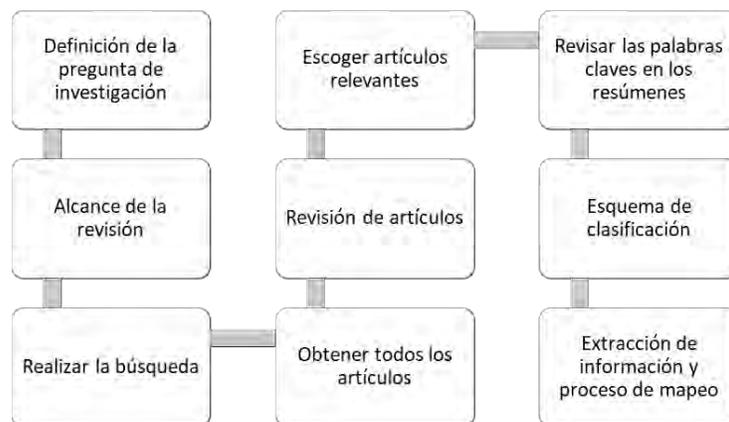


Figura 1. Pasos del mapeo sistemático con base en la obra de Petersen et al. (2008).

Las bases consultadas utilizadas en el proceso de indagación y documentación del mapeo sistemático y posterior revisión de literatura son las siguientes:

- Scopus, una base de datos holandesa que agrupa bibliografía revisada por pares de revistas científicas, libros y actas de conferencias.
- Web of Science, una base de datos estadounidense suministrada por Clarivate Analytics.
- ERIC, una base de datos norteamericana patrocinada por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América.
- Redalyc, una base de datos mexicana que resulta de un proyecto académico para la difusión en acceso abierto de la actividad científica editorial con base en un modelo no lucrativo.

Los operadores booleanos para las búsquedas se integran en la tabla 1.

Tabla 1. Operadores booleanos usados en el proceso de búsqueda en las bases de datos

Palabras clave para la búsqueda	Cadena booleana
Educational Innovation, citizenship	TITLE-ABS-KEY ("educational innovation" AND "citizenship") AND PUBYEAR > 2015 AND PUBYEAR > 2015
Citizenship, active learning	TITLE-ABS-KEY ("citizenship" AND "active learning") AND PUBYEAR > 2015 AND PUBYEAR > 2015
Citizenship, teacher competencies	TITLE-ABS-KEY ("citizenship" AND "teacher competencies") AND PUBYEAR > 2015 AND PUBYEAR > 2015
Citizenship, teacher candidates	TITLE-ABS-KEY ("citizenship" AND "teacher candidates") AND PUBYEAR > 2015 AND PUBYEAR > 2015

Fuente: Elaboración propia. Nota: Las cadenas incluidas en esta tabla ilustran la forma en que se buscaron en Scopus. Para las búsquedas en las otras bases de datos, seguimos la misma lógica de encadenamiento y uso de palabras clave.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN PARA EL ANÁLISIS

Los criterios de inclusión se relacionan con la aparición de palabras clave orientadas al proceso formativo en competencias ciudadanas. También, consideramos artículos y ponencias en congresos de 2016 a 2022. La decisión de incorporar ponencias en congresos se debió a que el tema de formación de competencias ciudadanas es muy dinámico y se difunde una serie de productos académicos con relativa frecuencia, especialmente en inglés.

En la figura 2 ilustramos el proceso de selección de artículos y ponencias en las diferentes bases de datos.

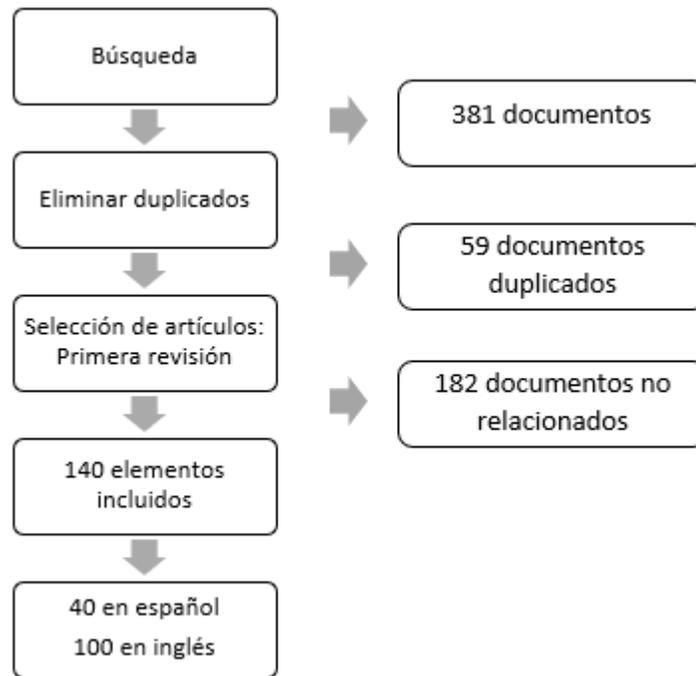


Figura 2. Proceso de selección de los estudios.

Después de la depuración de artículos, obtuvimos una base de datos que se puede consultar en el siguiente enlace de acceso abierto: https://zenodo.org/record/6784753#.Y_zz-i9t9hE

RESULTADOS

Mapeo sobre competencias ciudadanas y procesos formativos

El análisis arrojó, en primer lugar, la localización geográfica del origen de los estudios analizados. Colombia es el país con mayor producción científica sobre competencias ciudadanas en el ámbito educativo, con 29 publicaciones, seguido por Estados Unidos (23), Turquía (19), España (15), México (6) y Costa Rica (4). En estos máximos es evidente el interés que existe principalmente en el continente americano por investigar las temáticas planteadas, seguido por Europa. Asimismo, identificamos una subrepresentación de la investigación en competencias ciudadanas en

los países de Asia, África y Oceanía. La figura 3 ilustra la distribución de publicaciones en un mapamundi.

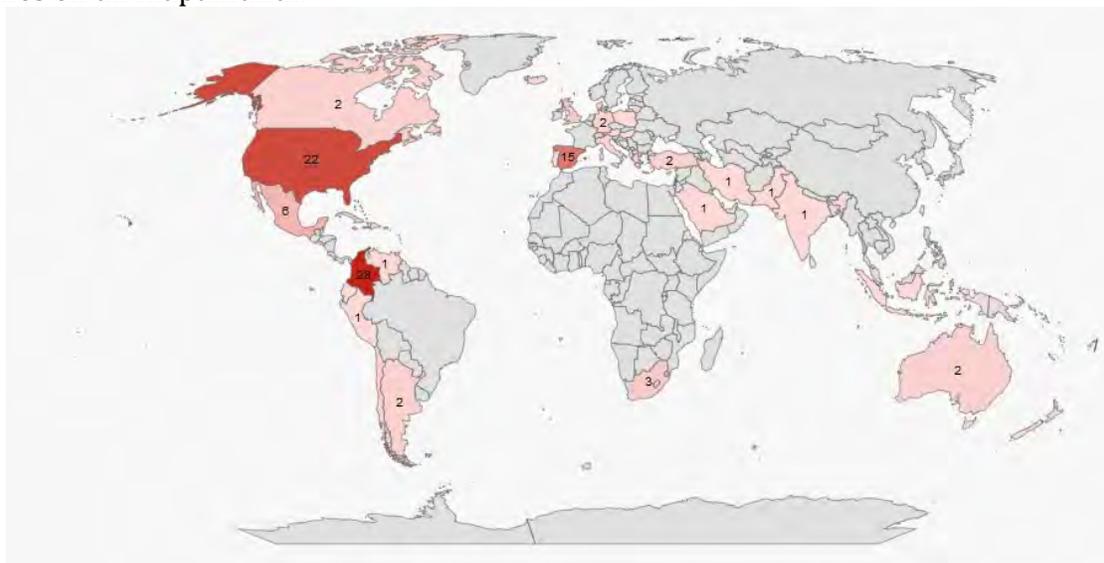
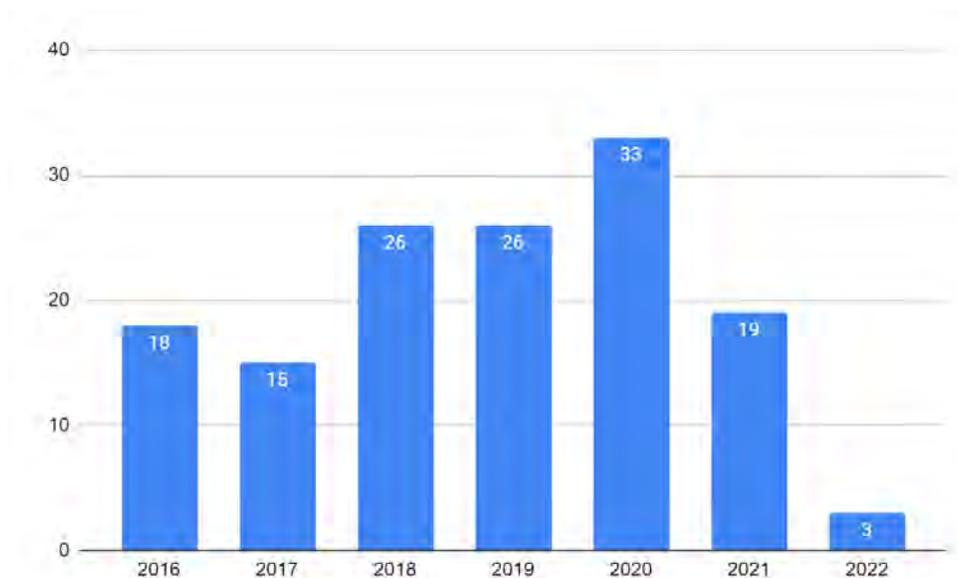


Figura 3. Países de origen de los estudios analizados. La escala indica el número de publicaciones entre 2016 y 2022.

En el análisis consideramos la evolución de la producción científica en torno a competencias ciudadanas en el ámbito educativo a partir de 2016, y encontramos un ascenso en la producción desde 2017; sin embargo, en 2021, observamos un descenso en las investigaciones sobre el tema. Posiblemente, esto se debió a la pandemia por la COVID-19.

Gráfica. Año de publicación de los estudios analizados



Fuente: Elaboración propia con base en la revisión sistemática.

Entre los autores con mayor producción científica en el tema de las competencias ciudadanas destaca Erik Byker, con tres publicaciones dirigidas a la formación de docentes (Putman y Byker, 2020; Byker y Ezelle-Thomas, 2021; Byker y Putman; 2019). En términos de producción, le siguen Angélica Rodríguez-Ortiz, con dos estudios enfocados en la formación de los ciudadanos a través del pensamiento crítico (Rodríguez-Ortiz y Montoya-Trujillo, 2020; Rodríguez-Ortiz y Zapata-Blandón, 2019), Henry Arce-Ramírez, con dos investigaciones sobre educación cívica (Arce-Ramírez y Chévez-Ponce, 2016; Arce-Ramírez, 2019) y, finalmente, Michael Kopish, con estudios sobre formación en competencias globales para futuros profesores (Kopish, 2017, 2019).

En la tabla 2 presentamos las instituciones con la mayor producción de los artículos revisados en este trabajo; entre ellas destacan 13, que, por lo menos, tienen dos publicaciones. El 84% de las instituciones pertenecen a la comunidad iberoamericana y solo una de ellas no es una universidad; en este caso se trata de un ministerio estatal.

Tabla 2. Instituciones con mayor producción científica sobre competencias ciudadanas en el ámbito de la educación

Institución	Cantidad de artículos
Universidad de North Carolina at Charlotte	3
Universidad de Valladolid	2
Universidad de Costa Rica	2
Instituto Tecnológico de Monterrey	2
Universidad de Córdoba	2
Ohio University	2
Universidad de la Costa CUC	2
Universidad Autónoma de Manizales	2
Universidad de Salamanca	2
Universidad Cooperativa de Colombia	2
Universidad de Barcelona	2
Universidad del País Vasco	2
Ministerio de Educación (Costa Rica)	2

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión sistemática.

Elaboración de redes bibliométricas

Las redes bibliométricas son gráficas que ayudan a entender, de forma visual, las tendencias en materia de estudios científicos. Para complementar este mapeo sistemático, integramos dos redes elaboradas con la herramienta VOSviewer. La primera se muestra de manera general con base en los términos incluidos en los títulos y resúmenes del total de artículos seleccionados. Posteriormente, decidimos incorporar una red en la que se destacan las tendencias de estudio en el tema de competencias ciudadanas en América Latina.

La primera red se realizó con base en 3,364 términos. Tomamos las co-ocurrencias mayores de 15 frecuencias y consideramos los términos con el 60% de relevancia. También, incluimos 30 términos clave y excluimos las preposiciones, los conectores y los artículos, lo que dio como resultado una red con tres agrupaciones. La primera

se refiere a los profesores en formación, relacionada estrechamente con educación ciudadana. Esta primera agrupación, a su vez, se conecta a través del estudio con la segunda, que concentra los conceptos adscritos a la ciudadanía activa. Por último, la tercera agrupación está dirigida al desarrollo y los entrenamientos sobre sustentabilidad, currículo e implementación. Entre los términos con mayores conexiones, observamos al estudio, el cual se relaciona con todas las agrupaciones y con mayores conexiones con la formación de los docentes. Si bien el término “acción” no muestra una gran co-ocurrencia, está centrado dentro de toda la red, ya que se asocia a la mayoría de los términos seleccionados en la figura. Esto se puede explicar a que hemos buscado un llamado a la acción en términos de las CCG y, también, se ha presentado un nodo de ciudadanía activa, vinculado en forma moderada con la sociedad.

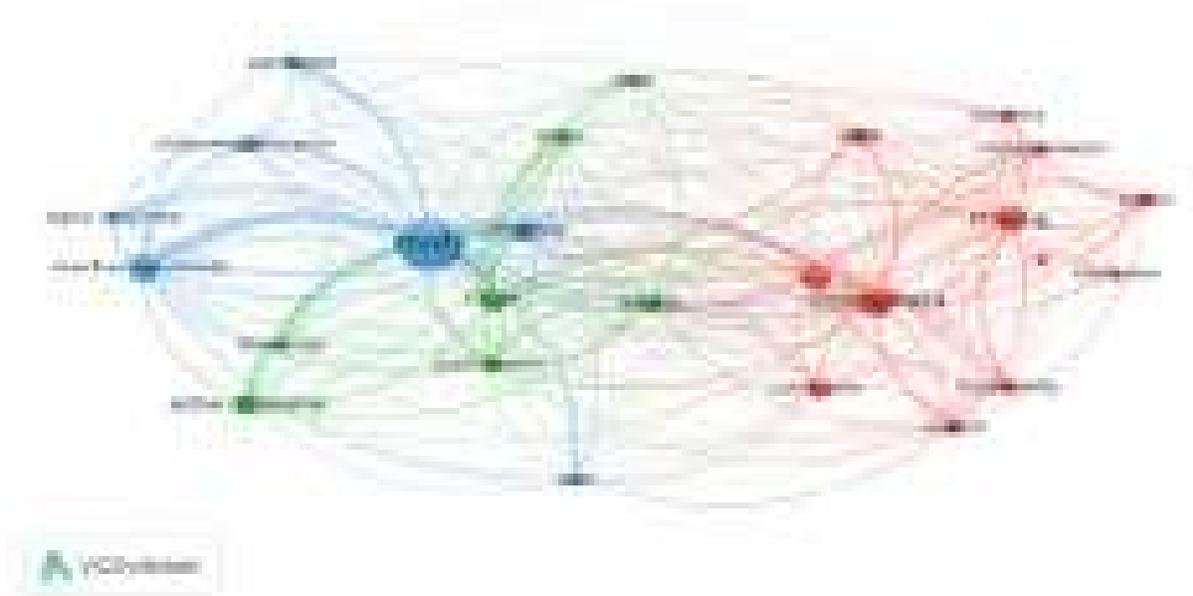


Figura 4. Red bibliométrica sobre los términos más frecuentes y relevantes de los estudios analizados.

En los 51 artículos enfocados en el contexto latinoamericano encontramos 1,660 términos, en los cuales consideramos las co-ocurrencias mayores de tres frecuencias; así, obtuvimos 52 términos. De estos, tomamos 31, que presentaron un 60% de relevancia. La figura 5 representa la red bibliométrica de las tendencias en Latinoamérica; los principales términos son estudiante, competencias ciudadanas, sustentabilidad, docente y socioemocionales. Los tres principales nodos de la red son estudiante, ciudadanía y competencia. Advertimos una cercanía con la sociedad, participación, docente y aspectos socioemocionales. No obstante, la sustentabilidad, como uno de los temas más relevantes de las CCG, dista de estar en las relaciones cercanas con los nodos principales. De hecho, este tema tiene una sola relación que conecta con el contenido.



Figura 5. Red bibliométrica sobre términos más frecuentes y relevantes de los estudios de Latinoamérica

Existen algunas diferencias entre las dos redes. La primera destaca agrupaciones mucho más sólidas, mientras que la segunda crea agrupaciones con pocas interacciones y con escasa consistencia. Cabe destacar que el tema de sustentabilidad constituye un eje principal en la agenda mundial. Por tanto, es visible que la producción actual refleja un interés acentuado por los aspectos de la sustentabilidad, en tanto que en los trabajos latinoamericanos aún no se vislumbra como una temática que genere un interés mayor.

Revisión sistemática de literatura

A partir del proceso de mapeo, planteamos cuatro preguntas de interés al hacer la revisión sistemática para lograr una mejor comprensión de lo que se estudia en el tema de formación en CCG:

1. ¿Cuáles son las tendencias en el estudio de las competencias ciudadanas globales, activas y críticas relacionadas con la educación?

Es preciso indicar que las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de saberes que permiten desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común, desde la cual se hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural, así como la interconexión entre lo local, lo nacional y lo global. Con frecuencia, el tema de ciudadanía global se vincula al de

competencia transcultural, que hace alusión a la capacidad de los ciudadanos de desempeñarse de manera apropiada en un escenario cultural diferente al de origen (Unesco, 2015).

En este primer acercamiento es de destacar un estudio sobre la tendencia de enfocar las competencias de ciudadanía desde la internacionalización y la globalización, integrando el elemento de transculturalidad (Cotton et al., 2018). Su objetivo era confirmar si las comunidades educativas que habían incorporado estas competencias globales al currículo entendían estos términos. Por ello se solicitó a los participantes definir las CCG y la competencia transcultural. Los resultados mostraron un alto desconocimiento y confusión al aplicarlos. Se concluye que la inserción de estos conceptos, sin un tratamiento adecuado *a priori*, no contribuye a un mejoramiento de los planes de estudio ni a determinar mejores prácticas solo por el hecho de insertar componentes de internacionalización en el currículo. De hecho, se debe determinar cómo se vinculan estas competencias con las decisiones curriculares e instruccionales.

Por otro lado, existe una gran necesidad de dar significado a las CCG en contextos locales. Para esto, los estudios indican que es preciso tomar decisiones en cuanto a los elementos pedagógicos y metodológicos que acompañan su instrucción y valoración (Sklad et al., 2016; Myers y Rivero, 2020). Por lo tanto, una tendencia también se encuentra en estudios que buscan respuesta a cuáles serán las mejores estrategias didácticas y de evaluación de desempeño de los ciudadanos globales en formación, y que consideran el contexto, la cultura y la emisión de estereotipos más comunes como elementos sustanciales sobre los que hay que trabajar. Al respecto, Sklad et al. (2016) concluyen que los esfuerzos desde la pedagogía y las estrategias didácticas deben centrarse en el logro de un aprendizaje transformador con una visión *glocal* (global y local).

En cuanto a las temáticas que se integran hoy en la promoción de las CCG, ya sea para profesores en formación o en ejercicio, se reportan algunas iniciativas de entrenamiento que abarcan la multiculturalidad, la igualdad, los derechos de mujeres, niños y personas con discapacidades, la discriminación por raza, clase y género, la migración, entre los principales. Estas temáticas se desarrollan mediante actividades como la literatura, la actuación, el uso y la producción de imágenes, videos y juegos para propiciar la interacción, el diálogo y la reflexión sobre cómo transferirlos al aula con los estudiantes (Anderson, 2019; Derya, 2018).

2. ¿Qué prácticas educativas innovadoras se están trabajando en el aula a favor del desarrollo de competencias ciudadanas?

Al revisar un total de 100 artículos en inglés y 40 en español que abordan la innovación en el marco de prácticas educativas, podemos afirmar que son pocos los estudios que emiten resultados relacionados con formas diferentes en que se afianzan las competencias ciudadanas en profesores y estudiantes.

Por un lado, cabe destacar que, en las publicaciones en idioma inglés, el componente de innovación se aborda desde estrategias de aprendizaje activo, el arte, la simulación, así como a través del uso de aplicaciones web y sistemas de información

avanzados (Baker et al., 2019; Magill y Shanks, 2020; Sterling et al., 2018). Por otro, revisamos el nivel de granularidad de los temas sobre las competencias ciudadanas vinculados con innovación, y encontramos la sustentabilidad, el medio ambiente y la educación cívica en función de marcos continentales de referencia para la educación ciudadana, así como el estudio de temáticas muy específicas, como el papel del profesor en atención a estudiantes inmigrantes con experiencia de desplazamiento forzado, diferencia de perfiles entre profesores israelitas que enseñan aspectos de civismo en comparación con los que no lo hacen y la aplicación de programas de entrenamiento para exponer posturas y trabajar con asuntos controversiales con los estudiantes (Dabach y Fones, 2018; De Kraker et al., 2017; Erlich y Gindi, 2019; Olsen et al., 2020).

En cuanto a las publicaciones en español, el análisis permite afirmar que existe una tendencia a abordar estrategias de innovación de manera más puntual que las publicaciones en inglés, como educación para la paz, la libertad de expresión, el ejercicio de la democracia, el respeto a la diversidad, entre las principales (Alzate-Henao et al., 2020; Torres-Madroñero y Torres-Madroñero, 2020). Se estudia el uso del debate como una actividad innovadora en ciertos sectores escolares, que deriva en el desarrollo de competencias comunicativas esenciales para el ejercicio ciudadano, por ejemplo, la escucha activa, la argumentación, la identificación de información verdadera y confiable, y, sobre todo, la formación de una postura personal sobre el papel activo de cada persona en su comunidad (Salinas y Oller, 2017).

Además, se aborda la inserción de proyectos complejos y transversales al currículo en la formación en ciudadanía con uso de las TIC (Garzón y Acuña, 2016; Machado-Vidal y Carrascal-Torres, 2020; Maldonado, 2018) a fin de aportar los beneficios del trabajo colaborativo, investigación y movilización de conocimientos para el desarrollo de competencias desde la escuela secundaria. En cuanto a las competencias del docente a cargo de las asignaturas relacionadas con la educación cívica y ciudadana desde una aproximación sociocultural, en los estudios se aborda otra forma de innovación que implica la comprensión más profunda sobre las representaciones o concepciones acerca del significado de las ciencias sociales y su enseñanza, de tal modo que se pueda trabajar desde las creencias y la convivencia ciudadana (Garcés, 2020; González y Santisteban-Fernández, 2016). Por último, destaca la gamificación como otro tipo de actividad innovadora, que reta y motiva a los estudiantes a participar. El proceso de gamificación permite virtualizar una serie de actividades y materiales para el ejercicio del pensamiento crítico, la comunicación, la toma de decisiones y el ejercicio de derechos y deberes en situaciones particulares o casos (Paba-Medina et al., 2020).

3. ¿Qué rol asume el profesor o el actor social en la formación de ciudadanos activos(as) y críticos (as)?

Respecto a la práctica docente y su papel en la formación ciudadana de los estudiantes, revisamos investigaciones, especialmente de corte cualitativo, que analizan las perspectivas de los docentes en cuanto a las competencias ciudadanas y su desarrollo. En un estudio se abordó, a través de metáforas, la conceptualización de los docentes sobre qué significa ser un buen ciudadano y se encontró que los docentes

relacionaron este concepto con objetos como árboles y el sol, y adjetivos como leal, patriótico, protector, dirigente, responsable, efectivo, consciente, devoto, justo, generoso, entre los principales. Además, los docentes asociaron la buena ciudadanía con el perfil de un expresidente de su país (Dere, 2019).

En otro estudio, Butler y Milley (2020) advirtieron que los docentes relacionan la ciudadanía con aspectos como la integración social, la creación de espacios inclusivos, la construcción de entendimientos en común entre los individuos y la toma de acciones para el progreso colectivo. Vale la pena comentar que los estudios en este rubro también pretendían conocer más sobre la acción del docente acerca de la educación en ciudadanía. Otros estudios conciben al docente como un agente que se enfrenta en la práctica a la tarea de preparar a los estudiantes en ciudadanía (Bal y Tepetaş, 2020; Hava y Gelibolu, 2018) y evidenciaron cómo el uso de ciertas estrategias, como el aula invertida y la inclusión de actividades de lectura de cuentos con imágenes, permiten dar pie al diálogo y a la reflexión crítica sobre temas ciudadanos.

Nuestro trabajo también encontró estudios de carácter comparativo en cuanto a la capacitación a los docentes para formar estudiantes en competencias ciudadanas; por ejemplo, Bamber et al. (2016) revelan que en Escocia y Gales se ha originado un auge por capacitar docentes en torno a competencias ciudadanas, lo que no sucede en Inglaterra. En este país, afirma el autor, es preocupante la presencia del movimiento *Zeitgeist* antiintelectual, evidenciado por la disminución de la participación de las universidades en la formación del profesorado en materia de ciudadanía. Por su parte, Altikulaç y Yontar (2019) concluyen que los docentes de Estados Unidos que participaron en el estudio fueron más proclives a la ciudadanía global en comparación con los docentes de Turquía.

En temáticas más específicas, hay estudios sobre el papel que tiene el docente en el abordaje de la educación para la paz, la democracia y la educación ambiental. Los artículos de educación para la paz conciben el aula como un espacio idóneo para el desarrollo de estas competencias, especialmente a través de la tecnología. Se resalta la práctica docente que promueve el desarrollo socioafectivo, una concepción positiva de conflicto, así como entornos de aprendizaje significativo y colaborativo (Barros-Arrieta et al., 2020; Tejeda-García y del Pozo-Serrano, 2016).

En la enseñanza de competencias ciudadanas relacionadas con la democracia, los hallazgos de Ari et al. (2021) mostraron que los participantes consideraron insuficiente la formación que se les dio en sus estudios universitarios, así como las actividades en el currículo y libros de sus estudiantes para el cometido en cuestión. Asimismo, el estudio evidenció la necesidad de que los docentes reciban más cursos y formación aplicada para que incorporen actividades más estructuradas y oportunas sobre el tema. Finalmente, en el tema de educación ambiental se plantean proyectos como el de Elliot et al. (2020), que utilizó una estrategia holística de la mano con la comunidad para fomentar la responsabilidad medioambiental en los niños. Se argumenta que este tipo de prácticas colaborativas dotan al docente de experiencia y mejores probabilidades de generar un cambio positivo y duradero en su entorno.

4. ¿Cómo se prepara a los futuros profesores para formar ciudadanos(as) activos(as) y críticos (as)?

La revisión de los artículos relacionados con esta interrogante nos permitió encontrar algunas tendencias en los esfuerzos que se han hecho para preparar a los futuros docentes respecto a competencias ciudadanas. En primer lugar, destacan los artículos que tratan sobre la inclusión o el rediseño de cursos que buscan promover las competencias didácticas en los docentes para que sus estudiantes desarrollen a su vez competencias ciudadanas. Kopish (2017) expone los hallazgos tras la oferta de la materia *Issues in Global Education* a 23 estudiantes con una duración de 15 semanas y una metodología de aprendizaje experiencial transcultural.

Asimismo, Kopish (2019) reporta las percepciones de los participantes de cursos de preparación utilizando la misma metodología, pero con base en el marco de la *Asia Society's Global Competencies*. Por su parte, Derya (2018) da a conocer los resultados tras la aplicación de un curso de capacitación a futuros profesores, y recurre a estrategias de aprendizaje activo con trabajo colaborativo y resolución de problemas, con actividades cinematográficas, redacción de guiones y teatro creativo; las percepciones de los participantes fueron positivas. Tras la implementación se observó que los estudiantes, además de profundizar su conocimiento sobre ciudadanía y su capacidad de análisis e indagación de diversas problemáticas, tuvieron una mejor autopercepción de sus competencias ciudadanas y un mayor nivel de respeto por las diferencias, medidos a través de instrumentos cuantitativos.

La ciudadanía digital es otra temática de los estudios analizados. Algunos evidencian la necesidad de desarrollarla entre los futuros docentes (Elmali et al., 2020; Tangül y Soykan, 2021), mientras que otro plantea el rediseño de una unidad para fomentar competencias de ciudadanía digital por medio de actividades colaborativas, debates y el uso de blogs personales (Armfield y Blocher, 2019).

Otra tendencia se centra en la alfabetización mediática de los docentes en formación. Se argumenta que estos esfuerzos pueden ser valiosos en el contexto actual donde existe desinformación y *fake news* (Manfra et al., 2020). Particularmente, Tutken y Kınal (2019) encontraron una asociación entre el nivel de alfabetización mediática y el de participación en protestas y cambio social en esta población. Esto permitió inferir que la alfabetización mediática puede tener un rol importante en competencias relacionadas con la ciudadanía activa de quienes se preparan para la docencia. Continuando con la alfabetización mediática, llama la atención el estudio de Lycke y Lucey (2018), quienes indagaron cómo la exposición de los docentes en formación a libros prohibidos y textos censurados sobre ciudadanía influyeron en su intención de explorar temas controvertidos de ciudadanía con los alumnos.

Aunado a lo anterior, también destaca otra estrategia de formación, como son las experiencias, por ejemplo, las prácticas de servicio comunitario (Akın, 2021) y de aprendizaje-servicio (Pitre et al., 2017), con resultados positivos tanto cognitivos como afectivos. Asimismo, se han explorado las percepciones de los docentes en aspectos que tienen que ver con la ciudadanía, en especial su propia apreciación sobre qué tanto conocen de esta temática (Ontas y Koc, 2020). Las tendencias encontradas en torno a esta pregunta de investigación apuntan a la importancia de incorporar cursos relacionados con competencias ciudadanas en los programas de los futuros

docentes; considerar el aspecto digital en la promoción de competencias ciudadanas; la alfabetización mediática de esta población; y la inclusión de actividades de tipo experiencial en contacto con la comunidad para el desarrollo de competencias ciudadanas. Esto, en primer lugar, para que los futuros docentes sean competentes en términos de ciudadanía global y, en segundo, para que, en consecuencia, puedan formar ciudadanos(as) activos(as) y críticos(as).

CONCLUSIONES

Las CCG se han vuelto un requisito indispensable para formar ciudadanos capaces de navegar en un mundo cada vez más globalizado. En la misión de dotar de estas competencias a los individuos, la educación y, específicamente el docente, cobran un rol fundamental. Por tanto, nuestro estudio se centra en analizar las tendencias actuales relacionadas con dichas competencias en el ámbito educativo a través de un mapeo y una revisión sistemática de la literatura.

En el mapeo, el país con mayor producción científica sobre competencias ciudadanas en el ámbito educativo es Colombia, con 29 publicaciones a partir de 2016. Además, fue posible vislumbrar que, en general, los países del continente americano y europeo son los que más se han enfocado en esta temática. Observamos también que el auge de publicaciones iniciado en 2017 descendió en forma considerable desde 2021. En cuanto a autores altamente productivos en el tema, Erik Byker, investigador estadounidense, encabeza la lista con tres publicaciones. Cabe destacar su aportación en la teorización para el desarrollo de las competencias ciudadanas como un avance que trasciende y fortalece los estudios actuales.

En cuanto a los resultados obtenidos en la revisión sistemática de la literatura, en las tendencias en el estudio de las competencias ciudadanas globales, activas y críticas identificamos algunas inconsistencias en lo que se entiende por ellas, al confundirse con otros conceptos como el de competencia transcultural.

Entre las prácticas educativas innovadoras para la formación en CCG, los estudios analizados exponen principalmente el uso de estrategias de aprendizaje activo y actividades dialógicas, como la del debate, para el abordaje de temas amplios como la sustentabilidad, el medio ambiente y educación cívica, y específicos como educación para la paz, libertad de expresión, la democracia y el respeto a la diversidad (García y Serrano, 2016).

Otro hallazgo fue que, en los estudios analizados, se percibe al docente como un agente en formación continua en CCG, quien, a su vez, tiene a su cargo la responsabilidad de formar a sus estudiantes, en ocasiones, de manera conjunta con la comunidad. Finalmente, encontramos que los profesores en formación se han expuesto a cursos sobre CCG, actividades de tipo experiencial en contacto con la comunidad y aspectos de ciudadanía digital y alfabetización mediática.

LIMITACIONES

Este estudio se circunscribe a cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, ERIC y Redalyc. Es necesario mencionar que algunas de estas bases tienen una forma con-

dicionada de exportar los metadatos de las publicaciones. Otra limitación es la homogeneización de uso de términos entre los idiomas de inglés y español.

FUTUROS ESTUDIOS

En los próximos estudios es deseable que se investigue más en profundidad sobre el trabajo y estudio en función de las competencias de sustentabilidad dentro de la formación docente, en especial en la región de Latinoamérica, dada la escasez de publicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akín, S. (2021). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları ve Aktif Vatandaşlık. *Pamukkale University Journal of Education*. <https://doi.org/10.9779/pauefd.764545>
- Altıkulaç, A. y Yontar, A. (2019). Nationalism, patriotism, and global citizenship: A comparison in between the social studies teacher candidates in the US and Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, vol. 7, núm. 4, pp. 115-123. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.115>
- Alzate-Henao, G. P., Bedoya-Rojas, M. M., Fajardo-Sandoval, A. M., Hoyos-Mejía, Á. D. P. y Ocampo-Flórez, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Eleuthera*, vol. 22, núm. 2, pp. 246-265. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
- Arce Ramírez, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la educación cívica costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36904>
- Arce-Ramírez, H. y Chévez-Ponce, F. (2016). Perspectivas pedagógica, epistemológica y metodológica del programa de estudios de la asignatura de Educación cívica en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.24>
- Arı, A., Sirem, Ö. y Kayır, G. (2021). Investigation of democracy education in Turkish primary schools. *Anatolian Journal of Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 131-144. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.6111a>
- Armfield, S. W. J. y Blocher, J. M. (2019). Global digital citizenship: Providing context. *TechTrends*, vol. 63, núm. 4, pp. 470-476. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00381-7>
- Asen, R. (2004). A discourse theory of citizenship. *Quarterly Journal of Speech*, vol. 90, núm. 2, pp. 189-211. <https://doi.org/10.1080/0033563042000227436>
- Asia Society (2022). *Asia Society*. <https://asiasociety.org/>
- Asia Society (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>

- Baker, J. S., Bjork, F., Bley, E., Eckhoff, E. y Hubing, E. (2019). A/R/T-Candidates explore intersectional identities through art. *Multicultural Perspectives*, vol. 21, núm. 3, pp. 159-166. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1659143>
- Bal, M. y Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2020). Global literacy skills in picture story book reading activities implemented to 48–66-month-old children. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, vol. 15, núm. 4, pp. 285-314. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.323.16>
- Bamber, P., Bullivant, A., Glover, A., King, B. y McCann, G. (2016). A comparative review of policy and practice for education for sustainable development/education for global citizenship (ESD/GC) in teacher education across the four nations of the UK. *Management in Education*, vol. 30, núm. 3, pp. 112-120. <https://doi.org/10.1177/0892020616653179>
- Barros Arrieta, D., García Cali, E., Lastre Amell, G. y Ruiz Escorcía, L. (2020). Peace culture and citizenship as bases of education in Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. 11, pp. 285-299. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278369>
- Battelle for Kids (2022). *Partnership for 21st Century*. <https://www.battelleforkids.org/networks/edleader21-network>
- Butler, J. K. y Milley, P. (2020). Teacher candidates' policy agency to reframe the meaning of citizenship in the Ontario Secondary School Curriculum. *Canadian Journal of Education*, vol. 43, núm. 4, pp. 1131-1159. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4405>
- Byker, E. (2013). Critical cosmopolitanism: Engaging students in global citizenship competencies. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*, vol. 43, núm. 2, pp. 28-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1263226>
- Byker, E. J. y Ezelle-Thomas, V. (2021). Preparing teacher candidates with global competencies: Taking action on the global water crisis with service learning. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 268-280. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1880996>
- Byker, E. J. y Putman, S. M. (2019). Catalyzing cultural and global competencies: Engaging preservice teachers in study abroad to expand the agency of citizenship. *Journal of Studies in International Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 84-105. <https://doi.org/10.1177/1028315318814559>
- Cotton, D. R. E., Morrison, D., Magne, P., Payne, S. y Heffernan, T. (2018). Global citizenship and cross-cultural competency: Student and expert understandings of internationalisation terminology. *Journal of Studies in International Education*, vol. 23, núm. 3, pp. 346-364. <https://doi.org/10.1177/1028315318789337>
- Dabach, D. B. y Fones, A. K. (2018). The Civic Lessons and Immigrant Youth (CLAIY): Implications for teacher education. *Teacher Educator*, vol. 53, núm. 3, pp. 328-346. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1463428>
- De Kraker, J., Dlouhá, J., Machackova Henderson, L. y Kapitulcinová, D. (2017). The European virtual seminar on sustainable development as an opportunity for staff ESD competence development within university curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 18, núm. 5, pp. 758-771. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2016-0040>
- Dere, İ. (2019). Metaphoric perceptions of prospective social studies teachers towards the concept of "good citizen." *Journal of Kirsehir Education Faculty*, vol. 20, núm. 1, pp. 457-480. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.014>

- Derya, G.-Y. (2018). Global citizenship training program for teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, vol.13, núm. 12, pp. 436-446. <https://doi.org/10.5897/err2018.3509>
- Elliott, P., Duerk, C. y Rodenburg, J. (2020). Activating teacher candidates in community-wide environmental education: The pathway to stewardship and kinship project. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 85-101. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267559>
- Elmali, F., Tekin, A. y Polat, E. (2020). A study on digital citizenship: Preschool teacher candidates vs. computer education and instructional technology teacher candidates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 251-269. <https://doi.org/10.17718/tojde.803423>
- Erlich, R. R. y Gindi, S. (2019). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues? *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 14, núm. 2, pp. 118-130. <https://doi.org/10.1177/1746197918767082>
- Garcés, V. H. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, vol. 16, núm. 1, pp. 4-18. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- García, D. J. T. y Serrano, F. J. D. P. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la “Cátedra de la Paz”. *Olhar de Professor*, vol. 19, núm. 1, pp. 66-83. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v19i1.0005>
- Garzón Guerra, E. y Acuña Beltrán, L. F. (2016). Integración de los proyectos transversales al currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26065>
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 98-106. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>
- Global Citizenship Foundation (2022). *Global Citizenship Foundation*. <https://www.globalcitizenshipfoundation.org/>
- González Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, vol. 19, núm. 1, pp. 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- Google Trends (2022). *Búsqueda de tendencias sobre competencias ciudadanas globales en Google Trends*. <https://trends.google.com/trends/explore?date=2016-06-01%202022-06-01&q=competencia%20ciudadana>.
- Hava, K. y Gelibolu, M. F. (2018). The impact of digital citizenship instruction through flipped classroom model on various variables. *Contemporary Educational Technology*, vol. 9, núm. 4, pp. 390-404. <https://doi.org/10.30935/cet.471013>
- Kopish, M. (2019). Developing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. *Journal of International Social Studies*, vol. 9, núm. 2, pp. 3-34.
- Kopish, M. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, vol. 7, núm. 2, pp. 20-59. <https://www.iajiss.org/index.php/iajiss/article/view/302/265>

- Lycke, K. y Lucey, T. (2018). The messages we miss: Banned books, censored texts, and citizenship. *Journal of Social Studies Education Research Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-26.
- Machado-Vidal, M. E. y Carrascal-Torres, N. (2020). Tareas integradas como estrategia para el desarrollo de competencias económicas, financieras y ciudadanas desde el área de matemáticas en básica secundaria. *Panorama*, vol. 14, núm. 27, pp. 162-179. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1528>
- Magill, K. R. y Shanks, N. (2020). Exploring new teachers' conceptualizations of critical simulations in world history, American history, and economics learning experiences. *Citizenship, Social and Economic Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 153-174. <https://doi.org/10.1177/2047173420948392>
- Maldonado, M. E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia*, vol. 14, núm. 1, pp. 39-50. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.822>
- Manfra, M. y Holmes, C. (2020). Integrating media literacy in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 121-141. <http://site.ace.org/tetc>
- Myers, J. P. y Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *Journal of Social Studies Research*, vol. 44, núm. 4, pp. 383-396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2022). *OECD Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/Education/2030-Project/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/Education/2030-Project/Teaching-and-Learning/Learning/Learning-Compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.Pdf
- Olsen, S. K., Miller, B. G., Eitel, K. B. y Cohn, T. C. (2020). Assessing teachers' environmental citizenship based on an adventure learning workshop: A case study from a social-ecological systems perspective. *Journal of Science Teacher Education*, vol. 31, núm. 8, pp. 869-893. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1771039>
- Ontas, T. y Seda, E. (2020). Primary school teacher candidates' views of citizenship and ideal citizenship. *International Journal of Educational Methodology*, vol. 6, núm. 2, pp. 455-470. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.455>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2022). *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/Pf0000233876>
- Paba-Medina, M. C., Acosta-Medina, J. K. y Torres-Barreto, M. L. (2020). Priorización de competencias ciudadanas en un contexto gamificado. *Panorama*, vol. 14, núm. 27, pp. 51-72. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1522>
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S. y Mattsson, M. (2008). *12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE)*, pp. 1-10. <https://doi.org/10.14236/ewic/EASE2008.8>

- Pitre, C. C., Koch-Patterson, P. y Groves Price, P. (2017). Developing civic-minded teacher leaders through service-learning school partnerships. *Professional Educator*, vol. 41, núm. 1. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145133>
- Putman, S. M. y Byker, E. J. (2020). Global citizenship 1-2-3: Learn, think, and act. *Kappa Delta Pi Record*, vol. 56, núm. 1, pp. 16-21. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1696088>
- Rodríguez Ortiz, A. M. y Montoya Trujillo, B. (2019). La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía. *Jangwa Pana*, vol. 19, núm. 11, pp. 150-178. <https://doi.org/10.21676/16574923.3359>
- Rodríguez Ortiz, A. M. y Zapata Blandón, E. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 2, pp. 433-452. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30068>
- Salinas Valdés, J. J. y Oller Freixa, M. (2017). Debating controversial issues in order to educate citizens. An experience with high school students. *Praxis Educativa*, vol. 21, núm. 3, pp. 40-48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E. y Oomen, B. (2016). 'Going Global': A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, vol. 72, núm. 3, pp. 323-340. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9959-6>
- Sterling, S., Dawson, J. y Warwick, P. (2018). Transforming sustainability education at the creative edge of the mainstream: A case study of Schumacher College. *Journal of Transformative Education*, vol. 16, núm. 4, pp. 323-343. <https://doi.org/10.1177/1541344618784375>
- Tangül, H. y Soykan, E. (2021). Comparison of students' and teachers' opinions toward digital citizenship education. *Frontiers in Psychology*, vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752059>
- Tejeda-García, D. J. y Del Pozo-Serrano, F. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la "Cátedra de la Paz". *Olhar de Professor*, vol. 19, núm. 1, pp. 66- 83. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v19i1.0005>
- Templeton Foundation (2022). *John Templeton Foundation*. <https://www.templeton.org/>
- Torres-Madroño, M. C. y Torres-Madroño, E. M. (2020). PazRed. Una propuesta de educación virtual para la formación de estudiantes universitarios en competencias para las ciencias sociales. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, vol. 12, núm. 23, pp. 37-59. <https://doi.org/10.22430/21457778.1715>
- Tutkun, T. y Kincal, R. Y. (2019). The relationship between the teacher candidates' level of media literacy and participation levels to protest and social change. *International Education Studies*, vol. 12, núm. 4, pp. 208-216. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n4p208>
- UNODC (2019). *Ética y valores universales*. https://www.unodc.org/Documents/E4j/IntegrityEthics/MODULE_2_-_Ethics_and_Universal_Values_-_Spanish.Pdf

Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria: una revisión sistemática

Citizenship education in primary classrooms: A systematic review

GABRIELA LIZETH CAUICH ALCALÁ*

NORMA GRACIELLA HEREDIA SOBERANIS**

Esta revisión sistemática tuvo por objetivo identificar las tendencias empíricas sobre la promoción de la cultura de paz a través de la formación ciudadana. El trabajo se enfocó en profesores de nivel básico, en específico de educación primaria. Se recopiló artículos de 2005 a 2021 en las bases de datos ERIC, Education Source, Academic Search Ultimate y Redalyc. Con base en los criterios de inclusión y exclusión, se analizaron 19 artículos. Las investigaciones en las cuales se reportó que el docente recibió capacitación para fomentar la ciudadanía en su alumnado demostraron mejores resultados en torno al desarrollo de competencias relacionadas con el tema de estudio. Asimismo, se encontró que gran parte de los estudios se orientan a la comprensión de las percepciones del docente acerca de la ciudadanía y los estudios en los que se abordó alguna metodología de intervención en el aula contribuyeron significativamente al desarrollo de habilidades para la convivencia ciudadana.

Palabras clave:
educación
ciudadana,
prácticas
educativas,
primaria, docentes,
revisión sistemática

Recibido: 19 de agosto de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 9 de enero de 2023 |

Publicado: 10 de enero de 2023

Cómo citar: Cauich Alcalá, G. L. y Heredia Soberanis, N. G. (2023). Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1421. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-003)

The objective of this systematic review was to identify empirical trends on the promotion of a culture of peace through citizenship education. The work focused on elementary school teachers, specifically elementary school teachers. Articles were collected between the years 2005-2021, in the ERIC, Education Source, Academic Search Ultimate and Redalyc databases. From the use of the inclusion and exclusion criteria, 19 articles were analyzed. Research in which it was reported that teachers received training to foster citizenship in their students showed better results in the development of competencies related to the topic of study. It is concluded that a large part of the studies are oriented towards understanding the teacher's perceptions about citizenship; on the other hand, the studies where some intervention methodology was addressed in the classroom contributed significantly to the development of skills for citizen coexistence.

Keywords:
citizenship
education,
educational
practices,
elementary school,
teachers, systematic
review

* Estudiante de la maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán. Línea de investigación: educación para la ciudadanía. Correo electrónico: a15014131@alumnos.uady.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-0844-3004>

** Doctora en Investigación Educativa. Profesora en la Universidad Autónoma de Yucatán. Línea de investigación: enseñanza, innovación educativa y currículo. Correo electrónico: nheredia@correo.uady.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-2995-0408>



INTRODUCCIÓN

La creciente incertidumbre ocasionada por la pandemia de la COVID-19 ha generado la preocupación, al menos en países de Latinoamérica y el Caribe, de conducir los esfuerzos educativos a combatir el rezago educativo, ya que estimaciones recientes han identificado que la pobreza en cuanto a aprendizajes ha aumentado en un 70%; ante esta realidad, los grupos marginados tienen mayor probabilidad de estar rezagados (Banco Mundial, 2020, 2021). Aunado a lo anterior, la pobreza, la desigualdad y la falta de acceso a derechos básicos como la educación conducen a la violencia estructural (Consejo de Europa, 2021).

Por otra parte, la rapidez de los cambios sociales como producto de la globalización pone de manifiesto la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse en un mundo cada más conectado, donde las brechas sociales están vez más definidas y la paz parece ser una realidad lejana. En este contexto de creciente necesidad, la educación debe orientarse a la promoción de aprendizajes que vayan más allá de aspectos materiales y técnicos, y se centren en el desarrollo humano (Bahajin, 2018).

En este contexto, la educación para la ciudadanía es un tema que ha cobrado gran relevancia en los últimos años. En diferentes países se ha convertido en un enfoque formativo del currículo oficial y se han adoptado políticas para su promoción en las aulas. El Consejo de Europa denominó al 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía con el propósito de alentar a los países miembros para que abordaran temas de ciudadanía participativa y democrática a través de programas educativos (Caballero et al., 2016; López, 2009). En ese mismo año se presentó “Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción”, que contiene las pautas y acciones para un modelo de formación en las escuelas de América Latina y el Caribe (Cox et al., 2005). En 2015, la Organización de las Naciones Unidas, junto con los 153 países miembros, aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que establece 17 objetivos en torno a tres dimensiones: social, económico y ambiental. La transformación del mundo basada en la dignidad, justicia y respeto es su interés primordial (Naciones Unidas, 2018).

En este sentido, la formación ciudadana para la convivencia pacífica se convierte en una aspiración social compartida como el medio para la construcción de la paz en las relaciones humanas. Educar para la ciudadanía significa desarrollar en las personas habilidades sociales y emocionales que contribuyan a disminuir las desigualdades, promover el diálogo, la tolerancia, la responsabilidad y el respeto, que conduzcan a la transformación social, basada en la justicia y el respeto por los derechos humanos y el medio ambiente (Nieuwelink y Oostdam, 2021; InteRed, 2017; Intermón Oxfam, 2007).

Ante ello, se ha apostado por la educación como un instrumento para asegurar que los alumnos desarrollen habilidades sociales y emocionales, así como interés por contribuir en la transformación pacífica de la sociedad, por lo que la educación para la ciudadanía cobra gran impulso como un eje formativo.

Respecto al estudio de este tema, encontramos una revisión sistemática acerca de la educación para la ciudadanía global que abarcó estudios entre los años 2005-2015, la cual fue realizada por Goren y Yemini (2017). Dichas autoras enfocaron el

análisis en el discurso que se ofrece sobre esta temática en primaria y secundaria; también consideraron estudios relacionados con política, currículo y personal docente (en servicio y en formación). Los principales resultados del análisis exponen que en algunos marcos teóricos se incluye poca información de la educación para la ciudadanía global, y las conclusiones de los artículos presentan una débil relación con la temática de estudio.

Goren y Yemini (2017) advirtieron que gran parte de los estudios no declaran el modelo que emplean o las definiciones que incluyen no están relacionadas con una teoría en particular. Las principales limitaciones del estudio, como declaran las autoras, fue que se incluyeron artículos en el idioma inglés. Por último, las investigadoras manifiestan que no se enfocaron en el estudio de la metodología empleada en las investigaciones.

En este contexto, cobra gran sentido analizar las principales orientaciones en la investigación que los trabajos desarrollados sobre la convivencia ciudadana han adoptado en los últimos años, así como identificar cuál de estas ha influido positivamente en el fomento de habilidades acerca de esta temática. Consideramos que la información obtenida puede brindar un parteaguas que sea una guía para orientar los esfuerzos actuales en medio de crisis sociales a fin de otorgar un sentido pleno a la formación educativa de los alumnos.

METODOLOGÍA

Una revisión sistemática es un método de análisis que permite recopilar información acerca de un tema de interés (Bettany-Saltikov, 2018). En este trabajo, empleamos la metodología PRISMA (Page et al., 2021) para la elaboración de revisiones sistemáticas. De acuerdo con los autores citados, planteamos una pregunta que nos permitió establecer el alcance de la revisión:

- ¿Cuáles son las principales tendencias en la investigación sobre la convivencia ciudadana en estudios dirigidos a profesores de educación primaria?

Recolección de datos

Antes de la elaboración de la cadena de búsqueda, utilizamos los tesauros de ERIC y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para revisar con mayor precisión las palabras que formarían parte de ella. La búsqueda y recuperación de información se realizó entre septiembre y octubre de 2021. Tuvimos acceso a bases de datos cerradas como ERIC, Academic Search Ultimate y Education Source por medio de EBSCO, así como la base de datos abierta Redalyc. Asimismo, identificamos información de otras fuentes, por ejemplo Google Scholar; como resultado del efecto bola de nieve.

Recurrimos a las siguientes combinaciones de palabras para elaborar la cadena de búsqueda: Training Teacher AND Educational Practice AND Elementary School AND (Citizenship Education OR Citizenship) AND Elementary School Teachers. Cabe señalar que agregamos otras palabras a la cadena de búsqueda principal: en las bases de datos cerradas empleamos los limitadores de búsqueda: “2005-2021”, “texto completo”, “publicaciones académicas” y “publicaciones académicas arbitradas”.

Selección de estudios

En las bases de datos identificamos 186 resultados (ERIC=78, Education Source=16, Academic Search Ultimate=73 y Redalyc=19). Además, por medio del efecto bola de nieve recopilamos ocho estudios. Todos los resultados de la búsqueda fueron registrados en una hoja de cálculo (Excel). Clasificamos los datos de los artículos en columnas con las denominaciones: nombre de la publicación, resumen, autor (es), año, tipo de estudio, población, nivel educativo y revista.

Como presentamos en la figura 1, en el primer análisis de la información identificamos los artículos duplicados (=29) y citas irrelevantes como notas de las editoriales (=10). De manera posterior, la matriz bibliográfica disminuyó a 155 archivos. El siguiente paso fue la lectura de resúmenes y títulos con el objetivo de encontrar artículos empíricos; en este paso descartamos 93 archivos, entre ellos información que proviene de otros idiomas diferentes al español o inglés.

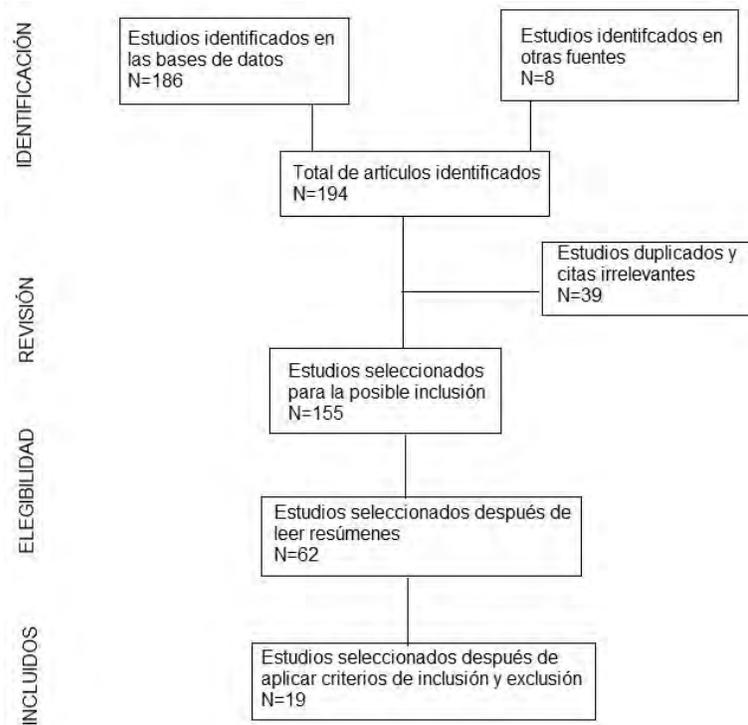


Figura 1. Diagrama de flujo del procesamiento de la información.

Fuente: Modificado de PRISMA (Page et al., 2021).

Para la lectura completa, encontramos 62 elementos. Aplicando los criterios de inclusión y exclusión en la última etapa del procesamiento de la información, los artículos se redujeron a 19.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
1. Estudios derivados de trabajos de investigación enfocados en la promoción de la convivencia ciudadana en el aula	1. Publicaciones que no provengan de artículos empíricos
2. Estudios desarrollados en el contexto educativo de nivel básico primaria	2. Investigaciones cuyo contexto de estudio no se desarrolló en el nivel básico primaria
3. Estudios que entre los participantes se encuentren docentes de educación básica primaria	3. Estudios que no incluyan a docentes de educación básica primaria
4. Investigaciones publicadas en inglés y español	4. Publicaciones en idiomas diferentes al español e inglés
5. Publicaciones entre los años 2005 a 2021	5. Estudios publicados antes del año 2005

De acuerdo con Bettany-Saltikov (2018) y Page et al. (2021), establecimos los criterios de elegibilidad que permitieron seleccionar las investigaciones que abordan el tema en estudio tomando como base la estrategia PICoS (población, tema, contexto y diseño). La población de interés se enfocó en docentes; cabe señalar que también aceptamos investigaciones que incluyeron alumnos, directores o padres de familia solo si figuraban docentes en la muestra.

Los estudios empíricos seleccionados fueron los que se desarrollaron en el contexto de educación primaria. Respecto al tema de estudio, debía vincularse con las prácticas educativas o con los significados que el docente relaciona con la convivencia ciudadana. Asimismo, en el diseño de investigación consideramos artículos tanto cualitativos como cuantitativos. De igual forma, el periodo de publicación de las investigaciones aceptadas fue de 2005 a 2021.

Por último, excluimos artículos no empíricos, así como aquellos que fueron publicados en idiomas distintos al español o inglés. No incluimos literatura gris. Obtuvimos información de los artículos, por ejemplo, los datos del autor (es), fecha de publicación, lugar geográfico del estudio, población y tamaño de muestra, objetivo del estudio, tipo de estudio, procedimiento de recolección de información y resultados, los cuales fueron colocados en fichas.

RESULTADOS

Un total de 19 artículos fueron analizados en esta etapa como resultado del procesamiento de la información y aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. De la literatura recolectada, el 26.31% fue publicada en español y el 73.68%, en inglés.



Figura 2. Distribución geográfica de los estudios localizados.

De acuerdo con la figura 2, cinco estudios fueron realizados en países de América, doce, en Europa, y uno en África y otro en Oceanía. La tabla 2 contiene el número de artículos agrupados por continentes y países.

Tabla 2. Total de investigaciones por continente

Continente	País	Número	Total
América	Estados Unidos	2	5
	México	1	
	Costa Rica	1	
	Chile	1	
Europa	España	3	12
	Irlanda	1	
	Reino Unido	1	
	Escocia	1	
	Holanda	1	
	Eslovaquia	1	
	Turquía	4	
África	Botswana	1	1
Oceania	Australia	1	1

Como observamos en la tabla 2, la mayor producción de artículos recuperados proviene de Europa; los países con mayor número de investigaciones son España, con tres estudios, y Turquía, con cuatro; les sigue América, donde Estados Unidos es el país con mayor producción identificada.

Finalmente, tenemos a Botswana, en África, y a Australia, en Oceanía, con un trabajo en cada país. En la gráfica 1 observamos que la mayor producción de los estudios se realizó en 2012, con cuatro publicaciones, y en seguida 2018, con tres estudios.



En 2013, 2016 y 2017 se publicaron dos estudios en cada periodo; y en 2014 y 2015, uno.

Participantes en las investigaciones

Tabla 3. Participantes de estudios realizados en América

América		
Año	Autores	Población
2009	Ohn y Wade	11 profesores
2009	Ponder y Lewis-Ferrell	1 profesor de primaria
2009	Locke	4 profesores de primaria
2013	Reyes et al.	9 profesores de primaria
2018	Gómez Collado y García Hernández	60 profesores de primaria

La mayor muestra comprendió a 1,087 participantes: 199 profesores y 888 alumnos; el estudio fue desarrollado por Willems et al. (2012). La investigación de Danišková y Lukšík (2017) tuvo también una muestra importante compuesta de 703 participantes. De igual forma, identificamos otras investigaciones con muestras entre 60 y 20 participantes y menos de 16. Las siguientes tablas reúnen datos de las investigaciones organizadas por continentes.

Como observamos en la tabla 3, la mayor muestra fue de 60 participantes y el estudio se llevó a cabo en 2018. Uno de los estudios de 2009 comprendió en un inicio una muestra de 32 participantes y, en seguida, se trabajó con 11 profesores. En las investigaciones posteriores el número de docentes fue menor. En los estudios de Ohn y Wade (2009), así como en el de Ponder y Lewis-Ferrell (2009), destaca como

característica de los participantes que formaron parte de cursos que abordaron el tema de la ciudadanía.

Respecto a los estudios desarrollados en Europa, hay variación en cuanto a los participantes, pues algunos contaron con docentes de otros niveles escolares, incluso en ciertos trabajos intervinieron alumnos y padres de familia.

Tabla 4. Participantes de estudios realizados en Europa

Europa		
Año	Autores	Población
2012	Rayón Rumayor y De las Heras Cuenca	Alumnos, profesores y padres de familia de una escuela primaria (no especifica el número de participantes)
2012	Willems et al.	199 profesores y 888 alumnos de primaria
2012	Boni Aristizabal et al.	Profesores: 3 de primaria, 1 de secundaria y 2 de universidad 5 miembros de diferentes ONGD
2014	Waldron et al.	2 profesores de primaria
2014	McNaughton	16 profesores de primaria
2015	Bennell	36 profesores de primaria y alumnos (no especifica el número de estudiantes)
2016	Demirel et al.	60 profesores de primaria
2017	Danišková y Lukšík	703 profesores de primaria
2017	Balbağ y Türkcan	15 profesores y 30 alumnos de primaria
2018	Ersoy y Pehlivan-Yilmaz	1 profesor y 20 alumnos
2018	Sezer y Can	20 profesores distribuidos en: primaria, secundaria, preparatoria y educación vocacional
2019	Blasco-Serrano et al.	77 profesores de primaria y secundaria

La muestra de mayor tamaño la tuvo la investigación de Willems et al. (2012), en la que participaron 1,087 personas: 199 profesores y 888 alumnos. También la de Danišková y Lukšík (2017) fue alta, con 703 docentes. Por su parte, en el estudio de Bennell (2015) y en el de Waldron et al. (2014), los participantes fueron seleccionados por su reconocimiento en la enseñanza para la educación de la ciudadanía global. En el primero se contó con 36 profesores y alumnos de las instituciones educativas (no se declara el número total de alumnos) y en el segundo, dos profesores experimentados.

La investigación de Boni et al. (2012) reunió a 11 participantes: profesores de primaria, secundaria y universidad, así como integrantes de una organización no gubernamental para el desarrollo. Por su parte, Blasco-Serrano et al. (2019) y Sezer y Can (2018) incluyeron en sus muestras a docentes de diferentes niveles educativos. Balbağ y Türkcan (2017) trabajaron con un total de 32 participantes: 30 alumnos y dos profesores. Las investigaciones de Ersoy y Pehlivan-Yilmaz (2018), McNaughton (2014) y Demirel et al. (2016) contaron con profesores de primaria. Rayón y De las Heras (2012) incluyeron a una comunidad educativa: alumnos, profesores y padres de familia (no se expresa el número de participantes).

Por último, en la investigación realizada en África por Mhlauli (2012) participaron 11 profesores y en el estudio desarrollado en Australia por Peterson y Bentley (2016), cuatro profesores y cuatro líderes escolares.

Características metodológicas

De las investigaciones recolectadas, el 84% empleó la metodología cualitativa y 16%, la cuantitativa. Las variables de estudio identificadas se presentan en la tabla 5, en la que observamos que la variable principal son las percepciones de los participantes, entre las que destaca la del profesorado.

Tabla 5. Variables

Variables de estudio identificadas
1. Percepción de la educación para la ciudadanía
a. Docentes (n=9)
b. Alumnos (n=3)
c. Padres de familia (n=1)
d. Líderes escolares (n=1)
2. Trabajo de aula (n=3)
3. Empleo de metodologías de trabajo en el aula (n=2)
4. Práctica de docentes a partir de programas de capacitación (n=2)
5. Trabajo institucional (n=1)
6. Enfoques educativos en el trabajo docente (n=1)
7. Análisis del currículo oficial (n=1)

Referente a los métodos de recolección de información empleados en los estudios, en la metodología cualitativa destaca la entrevista (n=12), la observación (n=5), el análisis de contenido (n=2), la técnica de rejilla (n=1), la encuesta (n=3) y el grupo focal (n=2). Hay dos investigaciones que enuncian la metodología acción-participativa (n=1) y la investigación cooperativa (n=1), pero no las técnicas empleadas. Los estudios cuantitativos utilizaron la encuesta (n=3) como método de recogida de información.

De igual forma, los estudios en los que los docentes han recibido capacitación o cuentan con trayectoria académica como promotores de la educación para la ciudadanía tienen una comprensión definida de las implicaciones de su trabajo en la formación de los alumnos, a diferencia de las investigaciones en las cuales los participantes no han sido capacitados en el tema.

Respecto al enfoque que se aborda en los trabajos, los más sobresalientes fueron educación para la ciudadanía y ciudadanía global. En el siguiente apartado presentamos las vertientes de análisis de las investigaciones.

PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN

A partir del análisis de la información, identificamos cuatro tendencias empíricas en torno a la formación para la convivencia ciudadana: significados, práctica educativa, trabajo institucional y currículo oficial. En los siguientes apartados se presenta la información correspondiente.

Significados

Gran parte de las investigaciones se clasificaron en esta orientación empírica. De igual forma, los enfoques teóricos de estudio son variados: el trabajo de Ohn y Wade (2009) tuvo como objetivo comprender los entendimientos sobre la convivencia ciudadana de un grupo de profesores que formó parte de un programa de capacitación continua sobre educación cívica. Por otro lado, Reyes et al. (2013) basaron su estudio en dos categorías de análisis: percepciones y experiencias de los participantes sobre ciudadanía; la diferencia con la investigación antes citada es que los docentes no fueron parte de un curso de formación continua.

El primero de los estudios que involucró alumnos y profesores se llevó a cabo a partir del enfoque de ciudadanía global (Balbağ y Türkcan, 2017). El segundo abordó tres virtudes referidas al enfoque de la ciudadanía, cuyo fin fue comprobar si los docentes son promotores de esas características morales (Willems et al., 2012). Peterson y Bentley (2016) se orientaron a la educación para la ciudadanía desde la perspectiva de los profesores y líderes escolares; las respuestas coincidieron en que los valores son fundamentales para el desarrollo ciudadano de los alumnos; los autores hacen hincapié en el compromiso de los participantes por educar con base en ese enfoque.

Rayón y De las Heras (2012) realizaron un estudio para comprender cómo se efectúa la convivencia en un centro escolar; su particularidad fue que participaron alumnos, profesores y padres de familia.

Otra investigación se centró en las percepciones del profesorado a partir del establecimiento de factores de estudio asociados al enfoque de educación del carácter; de acuerdo con los autores, este tema se relaciona con el desarrollo moral e involucra valores y actitudes orientados a la ciudadanía (Demirel et al., 2016). Por su parte, el estudio de Sezer y Can (2018) identificó los constructos sociales de los profesores hacia la educación democrática.

Por último, el trabajo de Mhlauli (2012) indaga sobre el enfoque de la educación para la ciudadanía. El autor identificó que los factores históricos y culturales influyen

significativamente en la percepción de los profesores sobre lo que es educar para la ciudadanía.

Como presentamos en los párrafos anteriores, algunos estudios recogen información desde la perspectiva de otros actores educativos, como alumnos y padres de familia. También hay algunos que indagan sobre categorías concretas de análisis, como las virtudes, o bien, los resultados originados a partir de un curso de formación. Los enfoques de estudio se orientaron a la democracia, convivencia y algunos al aspecto global de la ciudadanía.

Práctica educativa

Ponder y Lewis-Ferrell (2009) dieron cuenta de un proyecto de aula bajo el enfoque de ciudadanía activa. Los participantes fueron una profesora, quien cursó un programa de formación sobre la realización de proyectos escolares, y su grupo de alumnos. La estrategia se basó en una metodología participativa en la cual el profesor funge el rol de guía y los alumnos son quienes asumen la responsabilidad de llevar a cabo el proyecto.

La educación en valores fue el enfoque estudiado por Gómez y García (2018), cuyo trabajo contó con la participación de docentes de escuelas públicas y privadas. Por medio de una encuesta, indagaron las prácticas de los docentes en el fomento de valores. Los principales hallazgos sugieren que la filosofía institucional es un factor que influye en el quehacer de los profesores.

Danišková y Lukšík (2017) recopilaron la participación de una muestra numerosa de profesores para examinar las prácticas ligadas al enfoque de educación cívica. A partir de una encuesta, los autores identificaron que las perspectivas que los profesores adoptan para la enseñanza depende de las características del alumnado y las experiencias profesionales de los maestros. Aunque en el artículo no se ejemplifica alguna estrategia concreta de enseñanza, los autores expresan que el currículo oficial del país de estudio no ofrece oportunidades suficientes a los profesores para trabajar la educación cívica, pues indican que los planes de estudio tienen un orientación patriótica.

Boni et al. (2012) abordan la educación para la ciudadanía global con la participación de docentes y organizaciones no gubernamentales especializadas en el tema. La investigación se desarrolló con la metodología de investigación cooperativa, la cual les permitió a los participantes reflexionar acerca de su práctica docente a fin de formular propuestas útiles para promover el enfoque en sus aulas.

El estudio sobre el empleo de métodos de enseñanza es otra aproximación al tema de estudio, como observamos en el trabajo de Ersoy y Pehlivan-Yilmaz (2018), quienes documentaron los juicios simulados (*mock trial*). Lo anterior consiste en plantear una situación y los estudiantes discuten en plenaria cómo resolverla en un ambiente democrático. Por otro lado, McNaughton (2014) examinó el empleo de la metodología historias globales (*global storylines*), que consiste en dramatizar una situación para que los alumnos puedan analizar críticamente cómo solucionar la problemática presentada. Ambas metodologías se enfocan en la educación para la ciudadanía global.

Para finalizar, Waldron et al. (2014) analizaron las prácticas de profesores experimentados desde el enfoque de educación para la ciudadanía. A partir de entrevistas, análisis de planeaciones de clase y observaciones in situ, encontraron que los profesores promueven la criticidad en sus alumnos.

En esta clasificación hallamos estudios que explican las intervenciones realizadas en las aulas, y también otros que emplean encuestas para describir los rasgos del quehacer de los profesores. Un trabajo diferente a los anteriores se centró en dos profesores con experiencia en la implementación de la educación para la ciudadanía.

Trabajo institucional

Algunos estudios exploran el trabajo institucional de escuelas desde el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global (Bennell, 2015) y la educación para la ciudadanía global (Blasco-Serrano et al., 2019). En el primero sobresalió que la motivación en el trabajo de los líderes escolares fue un factor clave para el reconocimiento de la institución como promotora del tema de estudio. Blasco-Serrano et al. (2019), por medio de una encuesta, analizaron las prácticas que las instituciones desarrollan, lo cual permitió la identificación de tres tipos: pasivos, receptivos y proactivos.

Para finalizar con este segmento, una característica que las instituciones comparten es que son reconocidas en sus respectivos países como promotoras de los enfoques expuestos.

Currículo oficial

La investigación de Locke (2009) se centró en las competencias que el currículo oficial promueve desde el enfoque de educación ambiental y ciudadana. Se analizaron los libros de texto de la asignatura ciencias naturales para reconocer los contenidos curriculares; lo anterior permitió el establecimiento de categorías de análisis para indagar sobre el trabajo de profesores. El hallazgo más relevante fue que el currículo ayudó a los docentes a convertirse en defensores del medio ambiente, quienes alentaron a sus alumnos a interrogar y analizar activamente la realidad en sus comunidades.

La investigación presentada considera las intenciones curriculares como eje de estudio; a partir de ello se averigua la presencia de ellas en las percepciones y prácticas de los docentes.

CONCLUSIONES

El objetivo de la revisión sistemática fue identificar las tendencias empíricas que se han realizado sobre docentes de nivel primaria en torno a la educación para la ciudadanía. Este trabajo ha permitido conocer el estado del arte de esta temática: destaca que las tendencias investigativas con mayor desarrollo se orientan a los significados y prácticas educativas. Respecto a los primeros, algunos estudios pretendieron ser más holísticos al involucrar a alumnos, directores o padres de familia en las investigaciones. Sobre las prácticas educativas, tres de las investigaciones citadas describieron de

manera concreta una metodología de enseñanza, en las cuales los participantes recibieron capacitación para su implementación.

Otro aspecto que destaca es que en el continente europeo los enfoques son más homogéneos y orientados a la educación para la ciudadanía. Lo anterior también se identificó en los estudios de Australia y Botswana. En América, las investigaciones abordan ciudadanía y educación en valores, los cuales no están alineados con las tendencias recientes sobre la temática; además, la recolección de información no refleja datos que tengan que ver con la orientación definida.

El paradigma de investigación cualitativo predominó en los estudios; la mayoría de las investigaciones se centraron en estudiar la percepción de los docentes. Los estudios cuantitativos abordaron aspectos concretos de la educación ciudadana.

La mayor producción de información proviene de Europa, puesto que la educación para la ciudadanía es un tema de interés en el desarrollo de los países que forman parte de la Unión Europea. Desde 1997 inició un proyecto orientado a la educación para la ciudadanía democrática a través del Consejo de Europa; en ese sentido, la promoción de este enfoque educativo ha sido un objetivo planteado desde el siglo pasado (Caballero et al., 2016; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). Por otra parte, el contexto histórico referido a temas bélicos, como la primera y segunda guerra mundial, llevó a replantear el papel de la educación como un medio para forjar la paz y armonía en las relaciones humanas en Europa (Mendoza et al., 2011).

Hay un mayor número de aspectos normativos y políticas dirigidos al enfoque formativo de la educación para la ciudadanía, entre los más recientes están la Declaración de París, la Comunicación de la Comisión sobre la Prevención de la Radicalización que Conduce al Extremismo Violento, Grupo de Trabajo Educación y Formación 2020, entre otros (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). De ahí que en algunos países exista un trabajo más extenso acerca del fomento de la convivencia para la ciudadanía y los valores que lo integran. La mayor variación de participantes en los estudios también destaca en investigaciones realizadas en la Unión Europea, pues tienen una tradición más amplia sobre el tema.

En países europeos existen instituciones financiadas por los gobiernos interesadas en el fomento de la ciudadanía como eje formativo en el currículo; por ejemplo, en España destaca la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), cuyo objetivo es asegurar el desarrollo, atender situaciones de emergencia, así como la promoción de la democracia. También, en el artículo cuatro de su estatuto se enuncia como uno de sus fines el contribuir al fomento de la paz, la libertad, la seguridad humana y la igualdad (AECID, 2021).

Por otra parte, la Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo acoge a las instituciones y plataformas sociales orientadas al fomento de la educación para la ciudadanía global, la solidaridad internacional, entre otros aspectos (Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo, 2021).

En América, al menos en educación básica primaria, hay pocos estudios sobre la temática. Las investigaciones publicadas en español que encontramos se limitan al estudio de la comprensión de la ciudadanía desde la ideología de los profesores. Los estudios en inglés recogen experiencias de formación continua de profesores.

Los estudios sobre el trabajo de docentes e instituciones reconocidas por su contribución a la educación para la ciudadanía obtuvieron resultados sobre esta temática en virtud de que sus participantes poseen conocimientos y experiencia en el trabajo profesional. Asimismo, observamos resultados positivos en las indagaciones que documentaron la implementación de metodologías de trabajo en el aula.

Entre las lagunas de información identificadas, recomendamos para futuras investigaciones estudiar aspectos de la formación inicial del profesorado; de esta manera, será posible identificar cómo el currículo oficial abona a la promoción de competencias en educación ciudadana en el ejercicio de la práctica profesional.

Consideramos que realizar investigaciones de la formación de docentes en Europa permitirá la identificación de competencias referentes a la educación para la ciudadanía y obtener un punto de partida importante para los países que tienen poca tradición en la investigación en este aspecto, como es el caso de América Latina.

Por último, destacamos la relevancia de emprender estudios orientados a la formación inicial y continua de profesores, puesto que, de manera holística, ayudará a entender cómo la formación contribuye a la adquisición de competencias para fomentar en el aula la convivencia ciudadana. Con esto sería posible hacer un contraste entre las políticas en materia educativa y la realidad escolar para comprender su influencia en la calidad de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2021). *Educación y sensibilidad para el desarrollo*. <https://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo>
- Banco Mundial (2020). *Debido a la pandemia de COVID-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere>
- Banco Mundial (2021). *Banco Mundial: una cantidad sin precedentes de niños podría caer en la pobreza de aprendizajes debido a la pandemia*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/10/29/world-bank-pandemic-threatens-to-drive-unprecedented-number-of-children-into-learning-poverty>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, pp. 93-111.
- Balbağ, N. L. y Türkcan, B. (2017). Elementary school 4th grade students and teachers' perceptions of global citizenship. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, vol. 8, núm. 2, pp. 216-216. <https://doi.org/10.17569/tojqi.270274>
- Bennell, S. J. (2015). Education for sustainable development and global citizenship: Leadership, collaboration, and networking in primary schools. *International Journal of Development Education and Global Learning*, vol. 7, núm. 1, pp. 5-32. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.07.1.02>
- Bettany-Saltikov, J. (2018). *How to do a systematic review*. McGraw- Hill Education. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>

- Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B. y Coma, T. (2019). Actitudes en centros educativos respecto a la educación para la ciudadanía global. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 17, núm. 3, pp. 79-98.
- Boni Aristizabal, A., Hofmann-Pinilla, A. y Sow Paino, J. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre Educación*, vol. 23, núm. 23, pp. 63-81. <https://doi.org/10.13039/501100003359>
- Caballero Cortés, Á., Cárdenas Gómez, J. F. y Valle, J. M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education*, vol. 5, pp. 173-197. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de Europa (2021). *Paz y violencia*. <https://www.coe.int/es/web/compass/peace-and-violence>
- Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo (2021). *Nuestra historia*. <https://coordinadoraongd.org/coordinadora/historia-y-logros/>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Departamento de Desarrollo Sostenible y el Banco Interamericano de Desarrollo. http://www.plataformademocratica.org/Publicaciones/Publicacion_9831_em_10_06_2011_12_36_03.pdf
- Danišková, Z. y Lukšík, I. (2017). Primary teachers go beyond the Slovak civic education curriculum. *Journal of Pedagogy*, vol. 8, núm. 2, pp. 59-75. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0009>
- Demirel, M., Özmat, D. y Özkan Elgün, I. (2016). Development and validity testing of belief measurement model in Buddhism for junior high school students at Chiang Rai Buddhist Scripture School: An application for Multitrait-Multimethod analysis. *Educational Research and Reviews*, vol. 11, núm. 18, pp. 1731-1740. <https://doi.org/10.5897/err2016.2729>
- Ersoy, F. y Pehlivan-Yilmaz, A. (2018). An alternative method to resolve the classroom problems: Mock trial. *Eurasian Journal of Educational Research*, núm. 78, pp. 1-22. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.78.1>
- Gómez Collado, M. E. y García Hernández, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho*, vol. 75, núm. 165, pp. 45-72. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v75n165a03>
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined –A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, vol. 82, pp. 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- InteRed (2017). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG)*. <https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2017/06/educacion.pdf>
- Intermón Oxfam (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global, una mirada transformadora*. Intermón Oxfam Ediciones.
- Locke, S. (2009). Environmental education for democracy and social justice in Costa Rica. *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 97-110. <https://doi.org/10.1080/10382040902861171>

- López, R. (2009). Educación para la ciudadanía: quién, cómo y por qué. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 1, pp. 37-56.
- McNaughton, M. J. (2014). From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama. *Journal of Environmental Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 16-36. <https://doi.org/10.1080/00958964.2013.804397>
- Mendoza, M., Ledesma Hernández, C. y Venegas Zalce, J. (2011). *Guía para la educación en derechos humanos. Manual para construir la paz en el aula*. https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/guia_para_la_educacion_en_derechos_humanos/2011_Manual_construir_paz.pdf
- Mhlauli, M. B. (2012). The paradox of teaching citizenship education in Botswana primary schools. *European Journal of Educational Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 85-105. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.85>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2018.52077>
- Nieuwelink, H. y Oostdam, R. (2021). Time for citizenship in teacher training. *Journal of Social Science Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 130-146. <https://doi.org/10.11576/jsse-4030>
- Ohn, J. D. y Wade, R. (2009). Community service-learning as a Group Inquiry Project: Elementary and middle school civiconnections teachers' practices of integrating historical inquiry in community service-learning. *Social Studies*, vol. 100, núm. 5, pp. 200-211. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ859645&lang=es&site=ehost-live>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., Mcdonald, S. y Mckenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Peterson, A. y Bentley, B. (2016). Education for citizenship in South Australian public schools: A pilot study of senior leader and teacher perceptions. *Curriculum Journal*, vol. 28, núm. 1, pp. 105-122. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1184579>
- Ponder, J. y Lewis-Ferrell, G. (2009). The butterfly effect: The impact of citizenship education. *The Social Studies*, vol. 100, núm. 3, pp. 129-135. <https://doi.org/10.3200/tsss.100.3.129-135>
- Rayón Rumayor, L. y De las Heras Cuenca, A. M. (2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una global. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 16, pp. 1-28. <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-1951.pdf>
- Reyes, L. J., Campos, J. M., Osandón, L. M. y Muñoz, C. L. D. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 217-237. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Sezer, Ş. y Can, E. (2018). Teachers' cognitive constructs on democratic education in schools: A case study. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, vol. 13, núm. 1, pp. 92-112. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.6>

- Waldron, F, Ruane, B. y Oberman, R. (2014). Practice as prize: Citizenship education in two primary classrooms in Ireland. *Education, Health This, Introduction Citizenship, Democratic Education, Human Rights The*, vol. 12, núm. 1, pp. 104-113. <https://doi.org/10.2390/jsse>
- Willems, F, Denessen, E., Hermans, C. y Vermeer, P. (2012). Students' perceptions and teachers' self-ratings of modelling civic virtues: An exploratory empirical study in Dutch primary schools. *Journal of Moral Education*, vol. 41, núm 1, pp. 99-115. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.615827>

Cambio organizacional en educación básica: impacto de las tecnologías durante la pandemia

Organizational change in basic education: Impact of technologies during the pandemic

JOCELYN FLORES BUENDÍA*

GABRIELA PIMENTEL LINARES**

La Secretaría de Educación Pública puso en marcha la estrategia Aprende en Casa para enfrentar el desafío de dar continuidad a la educación durante la pandemia. El proyecto se basó en el uso de las tecnologías en el ámbito educativo y originó un reacomodo en las formas de organización y estrategias de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. El objetivo de la investigación es mostrar algunos efectos a nivel organizacional que tuvo la implementación del proyecto. Se trata de un estudio de caso conformado por 24 escuelas de comunidades rurales y urbanas de 13 estados de la república mexicana. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los actores para la recolección de información. La aproximación teórica retoma algunos postulados de la teoría de la organización sobre cambio y aprendizaje organizacional. El estudio concluyó que, en cuanto a la gestión, la incorporación de nuevas herramientas digitales y tecnológicas produjo un cambio radical en las formas de organización que condujo a que algunos procesos administrativos se hicieran más eficientes. En el aspecto pedagógico, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y la infraestructura tecnológica fueron un determinante para la implementación del proyecto, lo cual hizo evidente la desigualdad entre las escuelas rurales y urbanas que afectó los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje organizacional, cambio organizacional, educación básica, tecnologías de la información y de la comunicación

Recibido: 8 de septiembre de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 16 de febrero de 2023 |

Publicado: 25 de febrero de 2023

Cómo citar: Flores Buendía, J. y Pimentel Linares, G. (2023). Cambio organizacional en educación básica: impacto de las tecnologías durante la pandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1484. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-006)

One of the great challenges that basic education in Mexico faced during the pandemic was to continue education remotely. The Ministry of Public Education launched the Learn at Home strategy, generating a rearrangement in the forms of organization and teaching-learning strategies in educational centers for the implementation of the project. The objective of the research is to show some effects at the organizational level during the implementation of the project. This is a case study made up of 24 schools from rural and urban communities, from 13 states of Mexico and the application of semi-structured interviews as a data collection technique. The theoretical approach takes up some postulates of the Theory of the Organization on change and organizational learning. The study concluded that at the management level, the changes in the forms of organization derived from the incorporation of digital and technological tools, led to the digitization of some administrative processes that became more efficient. At the pedagogical level, access to ICTs and technological infrastructure were a determining factor for the implementation of the project, evidencing the inequality between rural and urban schools that affected the teaching-learning processes.

Keywords:
organizational learning,
organizational change,
basic education,
information and communication technologies

* Candidata a doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Profesora del Departamento de Producción Económica en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Líneas de investigación: educación superior y cambio organizacional, así como gobernabilidad en instituciones de educación superior. Correo electrónico: jfloresb@correo.xoc.uam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-2140-0738>

** Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora en el Departamento de Producción Económica en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Líneas de investigación: economía del comportamiento, experimentación social para el análisis de políticas educativas y evaluación de la educación superior. Correo electrónico: gpimentel@correo.xoc.uam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-1312-9562>



INTRODUCCIÓN

Hace ya más de dos años que el mundo como se conocía dejó de existir. Con el brote de la COVID-19 y su veloz difusión por todo el mundo, la pandemia impactó directamente al ámbito de la salud: con 585,950,085 casos confirmados, que incluyen 6,425,422 muertes en el mundo hasta el 14 de agosto de 2022 (OMS, 2022), y los sistemas sanitarios fueron sometidos a una gran presión que afectó la atención a la salud en general (OMS, 2020).

Las medidas de confinamiento y el cierre de fronteras para contener la cadena masiva de contagios han golpeado con fuerza la economía mundial, en especial la de los países más afectados por la pandemia y para los que dependen en gran medida del comercio internacional, el turismo, las exportaciones de productos básicos y el financiamiento externo (Banco Mundial, 2020). En la actualidad, el proceso de vacunación ha avanzado, lo que alienta a tener mejores expectativas de recuperación económica.

En América Latina, las afectaciones de la pandemia en todas las áreas de la vida se han caracterizado por las desigualdades múltiples y cruzadas que determinan a la región, y han sido visibilizadas y recrudecidas por la propia crisis sanitaria. Si bien los cambios generados en la pandemia no solo trastocaron el ámbito de la salud pública y la economía mundial, otras esferas de la sociedad se vieron afectadas, que es el caso de la educación en todos sus niveles (CEPAL y Unesco, 2020).

En la educación, como parte de las medidas de contención del virus, se dieron una serie de transformaciones a partir del cierre de los centros educativos en todos sus niveles. La pandemia orilló a las instituciones educativas a la adopción de estrategias que incluyeron el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un elemento fundamental para la continuidad de sus procedimientos internos y, en especial, de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Durante la continuidad de la educación en el confinamiento, las desigualdades económicas y sociales marcaron la diversidad de experiencias vividas por la comunidad. La realidad económica preexistente de las familias y las diferentes afectaciones que sufrieron a raíz de la pandemia definieron el rumbo del desarrollo de los procesos basados en las TIC. Por una parte, las familias más vulnerables se enfrentaron a la falta de acceso a las TIC y de entornos física y socialmente adecuados para el aprendizaje, así como a situaciones emergentes de pérdida de ingresos y vulnerabilidad que afectaron las posibilidades de los alumnos de continuar con sus estudios.

De acuerdo con datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en 2019, el 66.7% de los habitantes de la región disponían de conexión a internet y el tercio restante tenía un acceso limitado o no gozaba de acceso a las tecnologías digitales debido a su condición económica y social, en particular, su edad y localización (CEPAL, 2020). En México, en 2020, el 44.2% del total de hogares contaban con una computadora y 60.6%, con conexión a internet, mientras que el 91.6% tenían televisión y el 42.8%, televisión de paga (INEGI, 2020). En un país con una profunda brecha digital, rezago tecnológico y falta de infraestructura, así como poco avance en proyectos que consideran el uso de las TIC en la educación, tal escenario constituyó un reto para la implementación de estrategias cuyo objetivo fuera la continuidad de la educación.

En el caso de la educación básica en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha Aprende en Casa con el propósito principal de dar continuidad a la educación de la población en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Frente a estos retos, es necesario mostrar un acercamiento a las transformaciones en la educación que incluyeron modificaciones a los procesos de gestión y de enseñanza-aprendizaje que emergieron a partir de la ejecución de estrategias ligadas al uso de las TIC.

El trabajo presentado aquí es parte de los resultados de la investigación “Aprende en Casa: construcción de una política del cambio en la pandemia”, solicitada por la SEP y encabezada, de 2020 a 2021, por la Universidad Pedagógica Nacional, en la que colaboraron profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. La investigación tuvo como objetivo mostrar algunos efectos a nivel organizacional que se vivieron a raíz de la puesta en marcha del proyecto Aprende en Casa. La investigación partió del supuesto de que la incorporación abrupta del uso de TIC y herramientas digitales a la educación básica originó transformaciones en su concepción y uso, en especial en los actores que vivieron este proceso como parte del proyecto.

El artículo está estructurado en cinco apartados. En el primero definimos la aproximación metodológica. Se trata de un estudio de caso cuya interpretación se sustenta en el análisis de las experiencias de los actores que vivieron el fenómeno de estudio. En el segundo, desarrollamos el encuadre teórico que se asienta en la perspectiva del cambio y aprendizaje organizacional. En el tercero, exponemos los resultados obtenidos en la investigación. Por último, presentamos las reflexiones finales.

METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa que retoma el estudio de caso como método de investigación. La investigación cualitativa sostiene que los resultados son creados por medio de la interacción del investigador y el fenómeno; su objetivo principal es una comprensión interpretativa, empática, y un intento de captar los significados que los sujetos de investigación atribuyen a sus propias situaciones particulares en un contexto totalizador. Este enfoque requiere un conjunto de datos extraídos de múltiples fuentes sobre la variable de interés y las características de su contexto (Bray et al., 2010).

El estudio de caso en la investigación cualitativa se ha legitimado como un recurso metodológico que permite al investigador explorar y construir el fenómeno a través del principio de triangulación, que involucra el uso de diferentes fuentes de información, bases de datos y la recopilación de percepciones y experiencias de los actores que se relacionan con el objeto de investigación (Yin, 1994; Fitzgerald y Dopson, 2009).

Los criterios para la selección del caso se basan en la propuesta de clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, que consta de seis regiones geográficas: noroeste, noreste, centro-occidente, metropolitana, centro-sur y sur-sureste. La selección de las entidades federativas se definió en función de la conveniencia de su inclusión, específicamente por el acceso, disponibilidad de la información, modalidad educativa (multigrado, telesecundaria) y representativas de las zonas urbanas y rurales.

Consideramos 13 entidades federativas con características similares, distribuidas de la siguiente forma: región noroeste: Baja California Sur y Sinaloa; región noreste: San Luis Potosí y Nuevo León; región centro-occidente: Jalisco, Colima y Michoacán; región metropolitana: Ciudad de México; región centro-sur: Estado de México, Guerrero y Puebla; y región sur-sureste: Quintana Roo y Tabasco. De cada entidad, seleccionamos al menos una escuela de los niveles preescolar, primaria y secundaria.

El muestreo que se llevó a cabo para seleccionar a los actores participantes fue de tipo no probabilístico, tanto intencional como por conveniencia. Estas técnicas resultan útiles en escenarios en los que la población es grande o variable y, por consiguiente, la muestra es muy pequeña, así como en los que exista accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017). Es importante reconocer que los resultados de un muestreo así, al no ajustarse a un fundamento probabilístico, pueden ser poco representativos o reproducibles (Otzen y Manterola, 2017).

Llevamos a cabo 25 entrevistas semiestructuradas con actores que vivieron el proceso de implementación y uso de las TIC en el marco del proyecto Aprende en Casa. Las entrevistas se aplicaron a los siguientes actores: 1 secretario estatal de educación básica, 2 supervisores de preescolar, 8 supervisores de primaria, 5 supervisores de secundaria, 1 director de primaria, 3 directores de secundaria, 3 profesores de primaria y 2 profesores de secundaria. La población atendida por los profesores, directores y supervisores participantes en el estudio suma un total de 37,126 alumnos.

Elaboramos instrumentos para la conducción de las entrevistas para cada nivel educativo y tipo de actor. Además de los datos generales, la guía de entrevista para las autoridades estatales se compuso de 13 preguntas, estructuradas en los siguientes apartados: diseño, implementación y evaluación de la estrategia. Las guías de entrevista para los supervisores, directores y profesores se conformaron de 18 preguntas, cada una organizadas en los apartados: contexto, funciones, gestión administrativa, gestión académica, vigilancia y monitoreo, comunicación y evaluación. Las entrevistas se realizaron de forma virtual entre diciembre de 2020 y julio de 2021 a través de la plataforma zoom y bajo la conducción del equipo de investigación. Para su análisis posterior y previa autorización de los participantes, las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas.

En el análisis de la información, utilizamos el programa MAXQDA versión 18, software especializado en el análisis cualitativo que usa los principios de la teoría fundamentada. Construimos categorías, subcategorías y códigos a fin de profundizar en las experiencias, percepciones y cambios a partir de las estrategias para la implementación y uso de las TIC. Con base en los resultados obtenidos, recurrimos al principio de triangulación del estudio de caso, que se sustenta en la propuesta de Yin (1994) basada en la interacción de datos precisos, la revisión documental y la percepción de los actores que se relacionan con el fenómeno, lo cual permite una interpretación más profunda sobre el objeto de estudio.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Adaptación, cambio y aprendizaje organizacional

Constantemente, las organizaciones están en busca de nuevos elementos que les aseguren la perpetuación y sobrevivencia a las diversas contingencias que se puedan presentar. Por tal motivo, las estructuras, los procesos y las ideologías de las organizaciones se forman y modifican para que el trabajo se realice de una forma más funcional y eficiente; así, cualquier modificación en la organización en cuanto a su estructura, procesos y prácticas tiene que ver con el concepto de cambio organizacional.

El concepto de cambio organizacional se ha convertido en objeto de análisis para diversas disciplinas. Desde la teoría de la organización y los estudios organizacionales, entender la naturaleza y el tipo de cambio que se da en un contexto determinado ha promovido diversas aportaciones teóricas y metodológicas que se convierten en herramientas poderosas que ayudan a mostrar hallazgos sobre las transformaciones de una organización.

El cambio organizacional puede definirse como las transformaciones que las organizaciones realizan para adaptarse a una serie de contingencias que pueden venir de su ambiente interno o externo. De acuerdo con Weick y Quinn (1999), Van de Ven y Poole (1995) y Coronilla y Castillo (2000), el cambio puede ser visto como la diferencia en forma, calidad o estado a lo largo del tiempo en una entidad organizacional, y con una tendencia a la transformación de los procesos y estructuras de una organización, en la cual las organizaciones buscan la adaptación de su contexto a través de una serie de elementos importantes que pueden llegar a propiciar un tipo de cambio en la organización.

Con base en esta premisa, se identifican algunos cambios que pueden llegar a ocurrir en una organización: el cambio radical o episódico, y el continuo o lineal. El primero se percibe como una orientación multidimensional, discontinua y sin un enlace con el pasado; este surge en una organización que es inercial, y el proceso de cambio se observa como algo infrecuente, discontinuo e intencional; en este sentido, el cambio se ve como una interrupción ocasional o divergencia del equilibrio y tiende a ser dramático y conducido externamente; es considerado como un error de la organización (Galbraith, 2014).

Por su parte, el cambio como un proceso continuo es visto como de primer orden, en el cual se considera la conducción de la organización en una dirección determinada con base en la idea de adaptar o ajustar la estructura original, y mantener la identidad de una forma estable. El cambio en este sentido es continuo y lineal, y puede observarse como un ajuste en la organización (Weick y Quinn, 1999; Marin et al., 2009).

Como hemos observado, el cambio no solo responde a una única causa, ya que la organización se encuentra imbricada en un contexto con múltiples factores y contingencias externas e internas que pueden llegar a propiciar ajustes en la organización, y dejar estas últimas al papel activo de los individuos dentro de la organización que pueden impulsar, promover y gestionar un tipo de cambio (Kast y Rosenzweig, 1988). Cualquier tipo de transformación en la organización, ya sea de tipo estructural o ideológico, puede generar tensiones y conflicto para los individuos que viven el proceso; su papel es fundamental para la implementación y la adaptación.

Las grandes transformaciones acontecidas en la modernidad, marcada por revoluciones tecnológicas, globalización de mercados, la emergencia y aplicación de nuevas tecnologías de información y herramientas digitales, han causado interés por el aprendizaje organizacional. Desde este enfoque, asumimos que las organizaciones se enfrentan a turbulencias e incertidumbres que pueden condicionar su existencia; las que son capaces de sobrevivir son consideradas como “organizaciones que aprenden”; por lo tanto, el concepto de aprendizaje organizacional se torna relevante (Nonaka, 1991; García et. al., 2021).

De acuerdo con Kloot (1997), los cambios en la organización generan procesos de aprendizaje organizacional, ya que son una respuesta de los individuos para adaptarse a la problemática, de tal forma que adquieren nuevos conocimientos y percepciones que llegan a modificar su conducta y acción dentro de la organización. Con base en este argumento, el concepto de aprendizaje organizacional se vuelve un elemento fundamental que muestra de modo interno el papel de los individuos frente a alguna contingencia. Argyris y Schön (1978) relacionan el papel del aprendizaje con la teoría de la acción y conducta humana, y lo conciben como un constructo mental y cognitivo que adquiere relevancia cuando se da de manera colectiva, porque se convierte para el individuo en un marco de referencia para actuar dentro de la organización.

Argyris (1982) plantea que las transformaciones en el comportamiento de los individuos dentro de la organización, cuando interactúan y reciben otros conocimientos y percepciones, presentan diferencias significativas que condicionan y modifican su acción, dependiendo de la cultura, ideología e historia, y pueden generar tipos de aprendizaje. A pesar de que los individuos figuran como el elemento central, los medios son también la parte estratégica para que el conocimiento transite de lo individual a lo colectivo, es decir, se convierte en aprendizaje organizacional cuando se distribuye en la organización, en especial, cuando se formaliza en reglas, rutinas, procesos y estrategias que guían la conducta del individuo y que son transmitidas entre los miembros mediante procesos de socialización, imitación e intercambios (Nonaka y Takeuchi, 1999; Alcover y Gil, 2002, Dandira, 2012).

Existen diversos tipos de aprendizaje organizacional, los cuales se relacionan con las formas de cognición de los individuos y los sistemas de información y producción de cada organización. Diversas propuestas se han derivado de este supuesto, algunos autores como Bateson (1972) y Argyris y Schön (1978) los denominan aprendizaje de tipo I, II y III, o como simple, doble y tercer bucle. Ambas propuestas pueden clasificarse de la siguiente manera: aprendizaje correctivo (tipo I o de bucle sencillo), aprendizaje adaptativo (tipo II o de doble bucle) y aprendizaje como solución de problemas (tipo III o de tercer bucle).

El aprendizaje de bucle sencillo se concentra en la corrección de desviaciones producidas por desajustes; en este sentido, la corrección está encaminada a retroalimentar con base en los estándares operativos establecidos formalmente. En el aprendizaje de doble bucle se generan movimientos bruscos internos en los procesos de trabajo y las prácticas, y la retroalimentación se da con la aparición de nuevas estrategias o procesos que redefinen y cambian los ya determinados para que se adapten a la demanda del contexto. Finalmente, en el tercer tipo de aprendizaje se puede observar la construcción de reglas y la aparición de nuevos modelos

cognitivos colectivos de la cultura, la ideología, creencias y valores que dirigen a la organización; los individuos canalizan las experiencias vividas y pueden llegar a cuestionar los patrones y operaciones como guías apropiadas de comportamiento o, si es necesario, generar nuevos patrones que respondan a las necesidades de la organización y del contexto (Alcover y Gil, 2002; Montenegro y Schroeder, 2017).

Brecha digital y uso de las TIC en la educación básica en el contexto de la pandemia

El surgimiento, desarrollo y alcances de las TIC se ha dado en los países más avanzados, lo que da lugar a brechas tecnológicas y sociales que no solo limitan la apropiación social de estas tecnologías entre naciones, sino al interior de ellas y entre los grupos sociales. En este sentido, el concepto de brecha digital se refiere a la fuerte desigualdad que surge en las sociedades por la diferencia entre los que tienen acceso a las TIC e incorporan su uso en la vida cotidiana y los que no pueden o no saben acceder; esto produce un gran impacto en los entornos sociales contemporáneos (Gómez et. al., 2018; Montenegro et. al., 2020).

En el ámbito educativo, su uso y acceso en todos los niveles ha sido una preocupación central de los gobiernos federales y de organismos internacionales. El acceso a la educación es un derecho humano fundamental, reconocido desde la Declaración de Derechos Humanos de 1948, y en la Convención de los Derechos del Niño de 1989 se retoma en los artículos 28 y 29, en la que se destaca a la educación como un derecho que debe estar encaminado a desarrollar la personalidad, capacidad mental y física al máximo de sus posibilidades; inculcar el valor del respeto a los derechos humanos y las oportunidades fundamentales. Recientemente, en la Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, se destaca el acceso a la educación de calidad, inclusiva y equitativa, la cual prevé el disfrute de oportunidades que incluyen el uso y acceso a las TIC (Montenegro et. al., 2020).

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH 2020) muestra que, en 2020, el 44.2% del total de hogares en México contaba con una computadora y el 60.6%, con conexión a internet. De acuerdo con datos del Banco Mundial, la tendencia en el porcentaje de la población que usa internet en México es creciente; no obstante, en comparación con el promedio de la región de América Latina y el Caribe, así como con el de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, continúa teniendo un rezago (de dos y catorce puntos porcentuales, respectivamente) (Banco Mundial, s.f.).

Los gobiernos federales y estatales han impulsado diversas estrategias y programas encaminados a disminuir la desigualdad de oportunidades, reducir la brecha digital y elevar el acceso a oportunidades para una mejor educación y calidad de vida. Entre los más relevantes, se destaca, en 2013, el programa de Conectividad Digital: Banda Ancha para Todos, en función de las reformas en telecomunicaciones en ese año, cuyo objetivo era llevar al país a la sociedad de la información, combatir la brecha digital e impulsar la economía digital. El programa consistió en diez proyectos que estuvieron relacionados con lo educativo (Baca-Pumarejo et al., 2018).

De igual forma, se destaca el programa de México Conectado, el cual tuvo una reducción de presupuesto de hasta el 84% en 2017, que implicó la eliminación del

Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, programa que entregaba tabletas electrónicas a los niños estudiantes con colaboración de la iniciativa privada para el uso de la infraestructura existente y, así, lograr un mayor rango de conectividad en el territorio nacional (Baca-Pumarejo et al., 2018).

Como mencionamos, los esfuerzos por parte del gobierno han estado presentes. En el ámbito de la educación básica, desde 1997, con la estrategia Red Escolar se buscó elevar el nivel de la educación en las escuelas primarias y secundarias. En términos prácticos, esta estrategia consistió en dotar a las escuelas de un aula de medios, es decir, un aula equipada con una computadora de escritorio, un servidor, una impresora, discos compactos con material de consulta, equipo para recibir señal de televisión educativa, y una línea telefónica para la conexión a internet.

En 2004 se anunció el programa Enciclomedia, el cual pretendió establecer un puente natural entre la forma tradicional de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para mejorar la información y las telecomunicaciones (SEP, 2012a). En el marco de la estrategia se creó un acervo de materiales multimedia a través de la digitalización de libros de texto, cuya distribución podía hacerse mediante discos compactos, de tal manera que no se dependiera de una conexión a internet para poder acceder a ellos. Asimismo, con esta estrategia se buscó equipar las aulas de quinto grado de primaria con pizarras digitales interactivas.

Enciclomedia ha sido quizá una de las estrategias más representativas en el pretendido camino hacia la incorporación de las TIC en los salones de clase y, en general, del uso de la tecnología para la educación. Diversas investigaciones evalúan positivamente los alcances de la estrategia (Mejía y Martínez, 2010; Ortega et al., 2010); no obstante, esta no estuvo ajena al debate en torno a dos grandes rubros: la relación costo/beneficio y la pertinencia de la tecnología e impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Prieto et al., 2006), y, en 2011, la SEP decidió convertirla en el programa Habilidades Digitales para Todos, que tuvo como finalidad impulsar el desarrollo y uso de las TIC a través de cinco componentes: pedagógico, de gestión, operación, infraestructura tecnológica y acompañamiento. Se buscó, al igual que en las estrategias anteriores, equipar las escuelas primarias y secundarias, y contar con un software que recuperara Enciclomedia, Telesecundaria, Red Escolar y Sepiensa (SEP, 2012b).

Posteriormente, cada administración ha planteado diversos programas que marcan en el mismo sentido con tres objetivos principales: aumentar la capacidad e infraestructura tecnológica, ya sea a partir de la entrega de dispositivos individuales (Mi Compu MX, Programa Piloto de Inclusión Digital, Programa @prende.mx); promover el desarrollo de habilidades digitales (Programa @prende 2.0); y ampliar la cobertura de la conectividad (Estrategia Digital Nacional). Con logros limitados, estos programas introdujeron en forma parcial el uso de la tecnología para la educación en México; sin embargo, los avances fueron bastante desiguales en las zonas rurales y urbanas del país y no llegaron a cambiar las bases del proceso educativo que persistió y que fue fundamentalmente analógico.

Desde hace tiempo la brecha digital y el acceso a las TIC se han convertido en temas de agenda pública en México y en el mundo, razón por la cual los gobiernos han implementado proyectos y estrategias que se vinculan al sector educativo. La

llegada de la pandemia originó para algunos contextos el incremento de la brecha digital y la desigualdad, pero también cambios importantes en la parte pedagógica. De acuerdo con Márquez (2021), a pesar de la brecha digital y la insuficiencia de las plataformas digitales, el confinamiento por la emergencia sanitaria ha provocado la reconversión pedagógica al introducir el mundo virtual y digital al centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La inclusión de las TIC en los espacios de aprendizaje y conocimiento ha generado posturas diversas. Por su flexibilidad, podemos asumir que la educación virtual es un recurso que permite aprovechar las TIC para reducir las barreras para aprender, aunque hay que considerar las limitaciones que tienen estudiantes y docentes en cuanto al acceso y utilización. El tema sobre la desigualdad en el acceso ha sido ampliamente tratado en la actual coyuntura, y se han evidenciado experiencias problemáticas en torno a las clases virtuales, que han provocado la insatisfacción, ansiedad o estrés de los participantes (Robles y Robles, citado en Alvarado et al., 2020).

Hay estudios que concluyen que las TIC, utilizadas desde un enfoque socioformativo, promueven la formación integral y humanista a partir de una nueva perspectiva del proceso educativo. En este sentido, no serían interpretadas como un mero sustituto de la presencialidad, sino como un instrumento que pudiera enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Valles y Parra, 2021).

En este sentido, el papel de los docentes en la operación de los diversos programas que se han impulsado ha sido fundamental. Desde finales de los noventa, en el informe de la Unesco se abordó la relevancia de las TIC en el uso e impacto que tendrían en los procesos de enseñanza tradicionales. El informe contenía la transformación de los docentes en su formación y acceso a la información y conocimiento; asimismo, se consideraron una serie de criterios que tuvieron como recomendación la planeación de programas de formación del profesorado y la selección de cursos que los prepararan para capacitar a los estudiantes en el uso de las TIC (Ferrada-Bustamante et. al., 2021).

En los estándares propuestos por la Unesco se consideraron tres enfoques didácticos diferentes: noción básica de TIC, profundización del conocimiento y gestión del conocimiento. Las propuestas tenían como eje central el desarrollo de las competencias de los profesores, desde el uso y manejo cotidiano hasta el impulso y la evaluación de proyectos con grupos de trabajo a distancia y de forma permanente (Ferrada-Bustamante et. al., 2021).

Pese al panorama general, los esfuerzos globales e institucionales no han logrado los resultados esperados. En Latinoamérica existe poca utilización o casi nula en todos los niveles educativos debido a razones que contribuyen a esta tendencia, como infraestructura limitada para el acceso y falta de proyectos educativos de formación docente que incluya la habilitación de los maestros para la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje en línea. Su habilitación contribuye al avance de nuevos modelos educativos y la importancia de conocer el uso adecuado que se le debe dar a las TIC para lograr su integración en la educación y producir un cambio frente a la concepción del uso de las TIC en cuanto al para qué y por qué utilizarlas (Ferrada-Bustamante et. al., 2021).

La pandemia por la COVID-19 representó un gran desafío en todas las esferas de la sociedad, y el sector educativo fue de los que más retos enfrentó. A la llegada de la pandemia, en México, el 51.1% de los hogares en áreas urbanas disponían de computadora y el 69%, de internet; en los hogares de áreas rurales, los porcentajes caen drásticamente al 19.7% y 30.1%, respectivamente (INEGI, 2020); esto es un reflejo de las profundas desigualdades económicas y sociales que predominan en el país. La falta de cobertura y la desigualdad en el acceso han sido uno de los desafíos a los que se ha enfrentado la educación en todos sus niveles a raíz de la pandemia. Estas condiciones han limitado el alcance de las estrategias basadas en el uso de las TIC para la educación y, en los hechos, determinaron la calidad de los procesos vividos. El desafío se extiende más allá de la etapa más aguda de la crisis, pues la brecha digital ha provocado que los estudiantes para quienes fue complicado o imposible seguir con sus actividades escolares de manera virtual se queden atrás, ya sea por el rezago formativo, o bien, por el abandono escolar.

La SEP anunció un receso que se prorrogó dos veces y, el 27 de marzo de 2020, se informó sobre la generación del sitio web especializado para la educación básica Aprende en Casa. En su inicio, este fungió como un espacio informativo y, luego, se fue enriqueciendo con contenidos, materiales y apoyos académicos. La estrategia se fortaleció con el uso de las aplicaciones de Google, redes sociales, y con la estrategia radiofónica para las comunidades indígenas, de tal forma que Aprende en Casa se fue complementando en la marcha.

Aunque no se planteó como una estrategia de educación exclusivamente a través de internet o de la televisión, muchos actores lo percibieron así y, en estas circunstancias, transformaron sus prácticas cotidianas, al reorganizarse y adaptarse a las circunstancias dadas por el nivel de acceso a las TIC y por las propias habilidades y capacidades para hacer uso de ellas.

A partir de los ejes teóricos que guían nuestro trabajo, asumimos que las organizaciones generan aprendizaje en un nivel adaptativo para lograr su supervivencia a corto plazo, en especial cuando se presentan cambios radicales. La crisis sanitaria derivada por la pandemia condujo a una serie de transformaciones a nivel organizacional en las instituciones educativas; por ello, vale la pena preguntarse ¿qué fue lo que cambió? y ¿cómo percibieron esos cambios los actores involucrados? Algunos elementos se discuten en el siguiente apartado.

INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS

La naturaleza de los cambios y aprendizajes obtenidos: el salto hacia el uso de la tecnología en la educación

El proyecto Aprende en Casa fue concebido como una estrategia nacional cuyo objetivo fue dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica a través de diversos medios, como la televisión, radio, internet y libros de textos. El programa fue diseñado en tres fases de operación: Aprende en Casa I, II y III, las cuales tuvieron como eje rector impartir clases a distancia y el uso de las TIC como una herramienta fundamental para su operación. Es preciso hacer hincapié en que, antes de la llegada de la pandemia, en México, el terreno era un campo poco explorado, aunque ya habían existido esfuerzos de política educativa para introducir el uso de las TIC en los modelos educativos mediante diversas estrategias.

Capacidad de adaptación de la comunidad escolar

Ante esta situación de cambio en la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los miembros de la comunidad educativa se enfrentaron al reto de adaptarse a la contingencia. Para los directivos y maestros, esto significó emprender acciones para modificar la manera en que organizaban, coordinaban y dividían el trabajo. En general, las organizaciones pueden diseñar modificaciones de este tipo en cualquier momento para lograr una mayor flexibilidad y eficiencia; sin embargo, como sucedió en el sistema educativo, estas se observan con mayor frecuencia en contextos de incertidumbre. En estos casos, los cambios son radicales para poder responder al entorno y conducen a reajustar todo el sistema, y aunque estos no sean evidentes en un reajuste inmediato del diseño organizacional, se pueden observar de modo informal en las prácticas establecidas (Kast y Rosenzweig, 1988).

El análisis cualitativo de la percepción de los supervisores, directores y maestros de diversas regiones del país y distintos niveles educativos que entrevistamos nos permite comprender el impacto organizacional que desencadenó la pandemia, así como las estrategias que implementaron para adaptarse con rapidez a una nueva realidad educativa. Aunque las repercusiones y las adaptaciones vividas son diversas y complejas, aquí nos concentramos en las que están relacionadas en específico con el uso de la tecnología en los procesos educativos para poder comprender cómo esto afectó las formas de organización, por una parte, y las propias prácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos formalmente, por la otra. El primer elemento significó el 50.7% del discurso de nuestros entrevistados, mientras que el segundo representó el 49.3%.

Transformaciones en los modos de organización y de gestión en torno al uso de la tecnología

En diversos sentidos, no podemos decir que se creó un solo Aprende en Casa. Por una parte, la estrategia se diseñó e implementó en un contexto de crisis e incertidumbre, que provocó que su desarrollo estuviera en constante cambio y lleno de aciertos y tropiezos; por otra, la desigualdad de las condiciones sociales, económicas y geográficas de la población representó incontables maneras de vivir el cambio. No obstante, en términos generales, Aprende en Casa significó para la comunidad educativa la necesidad de transformar su praxis alrededor del uso de nuevas -o relativamente nuevas- herramientas tecnológicas.

Los cambios a nivel organizacional fueron de los más importantes para la implementación y operación de Aprende en Casa, y se expresaron con la emergencia de nuevas formas de organización y la manera en que las prácticas cotidianas se modificaron. Estos cambios colocaron en el centro el uso de la tecnología, pero la adopción de las TIC dependió de su disponibilidad. Cuando los recursos y servicios tecnológicos estuvieron al alcance de la comunidad, su uso se intensificó debido a las experiencias previas de algunos actores. Por su parte, en los casos en que la comunidad no tuvo a su alcance recursos y servicios tecnológicos, se buscaron alternativas que sustituyeron el empleo de la tecnología propuesta por la estrategia.

Las experiencias recopiladas por parte de los entrevistados permitieron mostrar ciertas tendencias sobre las brechas digitales en el país, las cuales se confirman con

los datos estadísticos sobre la disponibilidad y el acceso a recursos y servicios tecnológicos. Cuando la comunidad contaba con los recursos necesarios, se incorporó e intensificó el uso de la tecnología para organizar tareas, reuniones, realizar gestiones y trámites administrativos, entre otros. Al respecto, un entrevistado refiere lo siguiente:

Entonces vino el cambio totalmente porque ahorita, por ejemplo, tenemos nuestro espacio de Classroom de directores, nos reunimos de manera virtual, comentamos todos los documentos en el área administrativa, con los directores aquí, por Classroom, por Meet, por correo electrónico. Como que estamos ahorita ya usando más la tecnología, lo que antes le teníamos un poco de temor (entrevista a supervisor de primarias rurales y urbanas, completas y multigrado/Tabasco, 2020).

Al analizar los resultados por regiones geográficas, encontramos que, en las regiones centro, centro-occidente, noreste y noroeste, el acceso a los medios de comunicación, infraestructura, conectividad y recursos tecnológicos favorecieron el trabajo a distancia, mientras que, en las regiones centro-sur y sur-sureste, la poca disponibilidad de tecnologías representó una limitación para la implementación de Aprende en Casa y un desafío para supervisores, directores y maestros, quienes se vieron en la necesidad de pensar y ejecutar formas de organización alternativas para adaptar la estrategia a su realidad particular. Los tipos de organización que emergieron en estos contextos se basaron en canales de comunicación directos y presenciales, en los cuales los maestros fueron la pieza clave para articular la estrategia con el alumno y padres de familia. Una entrevistada comparte lo siguiente:

El dilema aquí con nosotros era que no hay comunicación. Algunos padres de familia tienen señal y otros es nula, pues no les llegan ni WhatsApp, ni mensajes, ni nada. Entonces los niños no tienen celular. Por tanto, teníamos que hacer estrategias y nosotros optamos por trabajar con cuadernillos de trabajo al inicio. ¿Qué era lo que hacíamos? Bueno, veíamos los temas que estaban por abordarse. Buscábamos actividades, trabajos a realizar con ellos y se los imprimimos en físico. Citábamos un día a los papás, les explicábamos el trabajo que iban a realizar con sus hijos y les entregábamos el cuadernillo (entrevista a maestra de 4°, 5° y 6° grado de primaria bidocente/Jalisco, 2020).

En la mayoría de los casos, Aprende en Casa no se implementó al 100%, sino que se utilizaron formas de organización híbridas y emergentes. Esta tendencia se observa en regiones que contaban con un acceso parcial a ciertos recursos tecnológicos. En cuanto a la operación de formas de organización emergentes, no solo impactó el acceso a las tecnologías, sino también el grado de conocimiento y dominio que los supervisores, directores y maestros tenían en estas, lo que fue un determinante de la adaptación a este nuevo modo de organización del trabajo, denominada ya como teletrabajo.

De acuerdo con la información recopilada y el análisis del discurso, el cambio organizacional vivido fue de tipo radical; la comunidad educativa lo vivió y buscó adaptarse lo más rápido posible al desafío de usar la tecnología para darle continuidad a la educación, y encontró en su camino limitaciones de disponibilidad de infraestructura y falta de capacitación y conocimiento sobre el uso de herramientas tecnológicas y digitales. Como lo planteamos en el apartado teórico, un cambio radical como este se presenta cuando eventos o fuerzas que surgen en el entorno llegan a afectar a la organización; es visto como algo infrecuente, discontinuo, por lo que los miembros de la organización tienden a ajustar su funcionamiento a nuevos requerimientos de su medio ambiente; por lo tanto, se llegan a modificar o emerger prácticas y nuevos tipos de organización (Van de Ven y Poole, 1995).

Modificaciones en las formas de gestión

También se dieron importantes transformaciones en las prácticas de gestión. Con base en el análisis del discurso, este tipo de modificaciones fue un tema recurrente, sobre todo en las experiencias de los supervisores y los directores, quienes coinciden en que fue indispensable un cambio en el tipo de gestión para poder operar en una modalidad remota. Asimismo, reconocen que algunos procesos de gestión, que antes eran burocráticos, se simplificaron con el uso de medios y recursos digitales, lo cual muestra un aprendizaje organizacional de tipo adaptativo, como lo evidencia el siguiente fragmento:

Los contratos que tenemos que cubrir ya recabamos toda la información a través de correo, la checamos, se hace la validación con firmas y sellos y ya se envía al departamento correspondiente que en este caso es Mesas de Trabajo, pero no tenemos que ir de forma presencial a dejar esos documentos, se ha modificado mucho en ese sentido. No ha habido mayor problema para seguir haciendo las funciones administrativas, se han facilitado. (entrevista a supervisor de primarias federales/Nuevo León, 2020).

En síntesis, los cambios más sustanciales se observaron en procesos correspondientes a coordinaciones de docencia, y a control y planeación escolar, los cuales permitieron la continuidad de los procesos administrativos de manera remota, como la simplificación y digitalización de trámites de gestión académica-administrativa: inscripciones, envío de carpetas docentes, reportes, consejos, entre otros, y la elaboración de guías de apoyo: creación de manuales, guías, tutoriales, y preguntas frecuentes de procesos administrativos para docentes y estudiantes.

Transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Entre los impactos más importantes de la pandemia sobre la educación, se encuentran los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El modelo pedagógico con el que funcionaba el nivel básico vivió grandes transformaciones a raíz de la necesidad de incorporar la tecnología a las prácticas cotidianas. Como se ha apuntado con anterioridad, la desigualdad en las condiciones económicas, sociales y geográficas afectó la implementación de Aprende en Casa; las adaptaciones y los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje no fueron la excepción, y dependieron de las herramientas al alcance de la comunidad educativa, en especial de los maestros y los alumnos, así como de la propia capacitación de los maestros.

El liderazgo de los maestros permitió una serie de adaptaciones de las formas de trabajo, los objetivos de aprendizaje y los recursos tecnológicos a utilizar. Los maestros buscaron alternativas funcionales para sus contextos particulares, desde el uso de plataformas y medios de comunicación complementarios, como Canvas, WhatsApp, Zoom, entre otros, hasta la elaboración de guías didácticas y materiales físicos de apoyo adicionales. Al respecto, se menciona lo siguiente: “Me hice de una guía de trabajo y también me hice de un avance programático de mi grado, a ese avance programático lo empalmo con el libro del niño y con el libro de la guía y de ahí voy, voy buscando y acomodando qué es lo que puedo mandarle a cada grupo” (entrevista a maestro de 4° grado de primaria rural completa/Michoacán, 2020).

Observamos un aprendizaje significativo en lo individual y, posteriormente, a nivel de la socialización de este aprendizaje entre la comunidad. Durante la adaptación a la nueva realidad, los maestros -al ser la parte estratégica para la operación

del proyecto- se vieron en la necesidad de recurrir a capacitaciones y a socializar el conocimiento que tenían o iban adquiriendo sobre el uso de las TIC, en especial con quienes tenían mayores rezagos en la materia. Esa socialización del conocimiento permitió un tipo de aprendizaje significativo que fue fundamental para la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los cambios radicales en el contexto de una organización producen tensiones y conflictos en los individuos, pero también aprendizajes que se socializan y guían las acciones y conductas de los individuos para enfrentar problemáticas (Kloot, 1997; Argyris y Schön, 1978). Desde este supuesto, advertimos que el cambio fue tan radical que la SEP no estaba preparada para acompañar a la comunidad en la implementación y operación de la estrategia.

Para hacer frente a esta realidad, se presentó un proceso de ajuste y aprendizaje en el que se comenzaron a identificar las necesidades más apremiantes y las diversas posibilidades para resolverlas. En este marco, surgieron numerosos cursos y tutoriales para orientar a los maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje que incluían el uso de las tecnologías y herramientas digitales para dar continuidad a su labor. Sin embargo, la necesidad superó el ritmo de reacción institucional, lo que originó la autogestión de la comunidad docente.

Observamos un aprendizaje de primer nivel que luego transitó hacia el segundo nivel; esto fue posible por el papel de los maestros en la autogestión y organización para capacitarse y adquirir conocimientos sobre las nuevas tecnologías necesarias, y aprovechar los recursos materiales y, sobre todo, los recursos humanos que tenían a su alcance. El siguiente fragmento ejemplifica lo anterior:

Organizamos unos talleres para todos los maestros porque muchos me decían “es que no sé ni prender la computadora”, entonces hicimos una encuesta y convocamos a los maestros para que la respondieran: qué herramientas saben manejar, qué tanto dominio tenía de estas herramientas de tecnología, quiénes habían diseñado inclusive ya cursos o participado en cursos a distancia, e hicimos talleres en los que los mismos docentes se capacitaron (entrevista a supervisor de preescolares, primarias y secundarias/Ciudad de México, 2020).

Tanto para los maestros como para la comunidad educativa en general, el nivel de acceso a las TIC limitó el alcance de sus esfuerzos por capacitarse y para continuar con los procesos educativos a través del uso de las herramientas tecnológicas propuestas por Aprende en Casa. En las zonas donde había escasa o nula capacidad de conectividad a internet o a la televisión, la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyó un desafío aún más profundo. Los maestros buscaron otras alternativas que no implicaban el uso de medios digitales y recursos tecnológicos, pues para sus alumnos y, en muchas ocasiones, para ellos mismos resultaba imposible realizar actividades que previeran su uso.

Desafíos enfrentados por la comunidad escolar: las desigualdades definen la experiencia

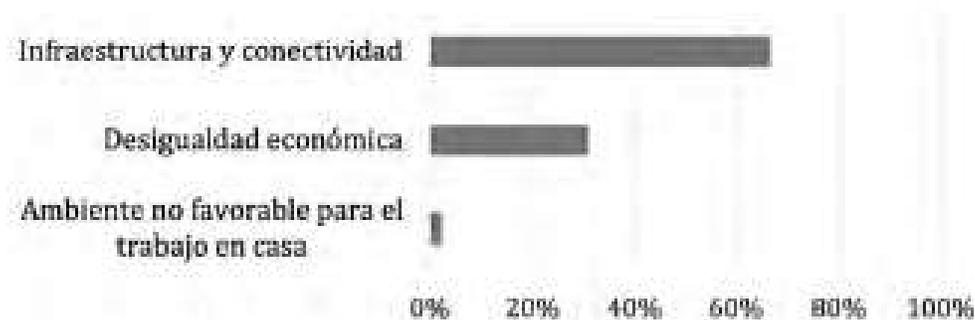
La capacidad y respuesta al cambio no suelen ser homogéneos entre una comunidad que se enfrenta a un cambio radical como el que se vivió a raíz de la pandemia. No obstante, en un país en el que las desigualdades múltiples y cruzadas atraviesan prácticamente todos los espacios de la vida pública y privada de sus habitantes, las

diferentes experiencias y formas de respuesta de la comunidad educativa ante la crisis, además de que no fueron homogéneas, estuvieron definidas por el desigual acceso a las TIC y por el conocimiento y capacitación sobre su uso. Así, los procesos de adaptación, autogestión y resiliencia de la comunidad educativa, en última instancia, se vieron acotados por tales limitaciones.

Acceso

Aunque se planteó que Aprende en Casa no era una estrategia cien por ciento tecnológica, sino que se apoyaba también en medios tradicionales, como los libros de texto y cuadernillos de trabajo, la mayor parte de la comunidad escolar la relacionó con dos herramientas tecnológicas: Classroom y Zoom, por una parte, y los programas televisivos, por la otra, ambas condicionadas por el acceso a internet o a la señal televisiva, y a la disponibilidad de los dispositivos para recibir la señal. De ese modo, la calidad y el acceso a ellos fueron identificados por los actores como una limitación central en la operación de la estrategia (véase gráfica 1).

Gráfica 1. Limitaciones para la operación de Aprende en Casa



Fuente: Elaboración con base en los resultados obtenidos del análisis a las entrevistas aplicadas a los actores clave de las regiones seleccionadas.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), en 2020, el 44.2% del total de hogares en México contaba con una computadora y el 60.6%, con conexión a internet, mientras que el 91.6% tenían televisión, el 42.8%, televisión de paga y el 51.5%, radio (INEGI, 2020). Con base en los discursos de los entrevistados, confirmamos que la brecha en el acceso a la tecnología necesaria para la operación de la estrategia se desdobra en dos problemáticas principales: el acceso a la señal de internet, televisión o radio, y a la falta de recursos económicos para contar con dispositivos o contratar los servicios para acceder al contenido de Aprende en Casa.

El acceso limitado a la señal de internet, televisión o radio se encontró sobre todo en zonas rurales, las cuales han estado históricamente marginadas por razones geográficas o sociales. La ENDUTIH 2020 revela que el porcentaje de hogares en áreas rurales con conexión a internet es del 30.1%, es decir, la mitad que el promedio nacional. La segunda problemática se enfrentó más en zonas donde la señal sí está disponible, pero no así los recursos económicos suficientes para comprar dispositivos y contratar servicios que permitan la recepción de la señal.

La tabla muestra el nivel de disponibilidad y uso de los dispositivos y servicios necesarios para la operación plena de Aprende en Casa, de acuerdo con el tipo de área

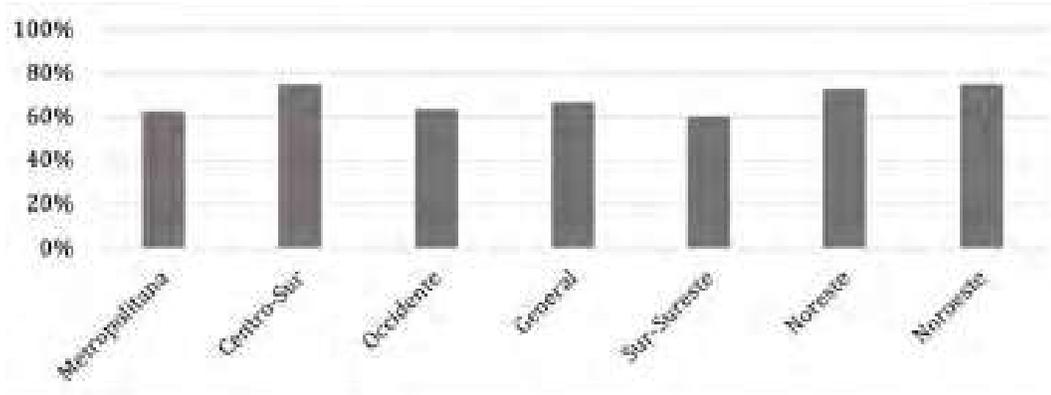
Tabla. Disponibilidad de TIC en áreas urbanas y rurales

Área	Computadora	Internet	Televisor	Televisión de paga	Radio
Urbano	51.1	69.0	93.9	44.5	53.4
Rural	19.7	30.1	83.1	36.6	44.4

Fuente: Elaboración con base en la ENDUTIH 2020.

El análisis a las limitaciones de infraestructura y conectividad para la operación de Aprende en Casa por regiones mostró un mayor impacto significativo en el sur-sureste, que incluye estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero, que, de acuerdo con el Coneval (2021), son las entidades con menor nivel de acceso a los dispositivos y servicios señalados. En nuestro análisis encontramos que, en todas las regiones, estas limitaciones fueron las más importantes y representaron en todas ellas al menos el 60% de las menciones (véase gráfica 2).

Gráfica 2. Limitaciones para la operación de Aprende en Casa: infraestructura y conectividad



Fuente: Elaboración con base en los resultados obtenidos del análisis a las entrevistas aplicadas a los actores clave de las regiones seleccionadas.

Capacidades

Además de las limitaciones relacionadas con el acceso a las TIC, los supervisores, directores y maestros entrevistados ubicaron las surgidas en la dimensión pedagógica como las más importantes (58%); entre ellas se encuentra la formación docente insuficiente (24.6%). Al respecto, se menciona lo siguiente:

Nos empezamos a dar cuenta que había profesores que no dominaban mucho las tecnologías, las plataformas, las diferentes herramientas, nos encontrábamos que los maestros, que los padres y que todos tendríamos que resolver económicamente con nuestros recursos pues la conectividad, el equipamiento, el apoyo y el servicio, nos dimos cuenta que la televisión por sí sola pues no nos iba a resolver la enseñanza (entrevista al supervisor de secundarias generales federalizadas/Sinaloa, 2020).

El cambio repentino que trasladó la escuela a los hogares a través de Aprende en Casa implicó la necesidad de que directivos, maestros, alumnos y padres de familia

hicieran uso de conocimientos, habilidades y competencias en materia de recursos tecnológicos, aunque en menor o mayor medida y desde puntos de partida muy diversos, desde los totalmente inexpertos en la materia hasta los más avanzados.

El desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades en torno al uso de las TIC, como hemos observado, no tenía un gran progreso en el país. La crisis sanitaria provocó un avance significativo al respecto, pero las condiciones en las cuales cada maestro enfrentó el desafío no fueron las mismas. Además de las desigualdades económicas y sociales, las brechas generacionales marcaron diferentes procesos y resultados. La diversidad en las condiciones de aprendizaje individuales marcó una pauta para enfrentar el cambio radical y el choque entre las prácticas cotidianas tradicionales y la necesidad de usar las TIC para dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una condición importante es la edad: las estadísticas para América Latina dan cuenta de la brecha digital que muestra que las personas mayores son las más aisladas de las TIC (Sunkel y Ullmann, 2019).

Aunque en general la adaptación pudo ser más complicada para los actores de mayor edad, también es cierto que el desafío de incorporar el uso de la tecnología en el ámbito educativo se presentó para todos, porque, jóvenes o no, el escenario educativo previo a la pandemia era mucho más analógico que digital. Esto se puede observar en el siguiente fragmento de entrevista: “Difícilmente la gran mayoría de los profesores, sean nuevo ingreso, sean 20 o 30 años de servicio, pues nadie estuvo formado para dar clases de manera a distancia, así la mayoría tiene sus estrategias educativas o de enseñanza donde necesita tener contacto con el alumno, un trabajo presencial” (entrevista al supervisor de telesecundarias federales/Puebla, 2020).

La rapidez con la que se vivieron los acontecimientos y las necesidades de la comunidad educativa dio lugar a la autogestión y capacitación por parte de los maestros, quienes afirman que durante la primera etapa del proyecto los cursos y recursos que ofreció la SEP fueron escasos e ineficientes. En este sentido, cabe resaltar el papel clave que jugaron los supervisores y directores para coordinar los esfuerzos en la búsqueda de una capacitación más rápida para el uso inmediato de las TIC. En la segunda y tercera etapa del proyecto, los esfuerzos por parte de la SEP fueron más evidentes y la oferta de cursos y capacitaciones para la actualización docente tuvo un incremento para facilitar la operación del programa.

Finalmente, este estudio presenta diversas limitaciones. Primero, reconocemos que, dada la selección y el tamaño de la muestra, los resultados no permiten generalizar si los procesos aquí reportados ocurrieron en otros contextos, instituciones y organizaciones educativas de educación básica; para ello, es necesario avanzar en la realización de otros estudios de caso en los cuales se replique la metodología. Probablemente, eso nos dé la oportunidad de acercarnos a un fenómeno vigente y trascendente en la educación en México, en especial para mostrar los cambios más relevantes que ha dejado la pandemia en la educación básica.

CONCLUSIONES

Reflexiones finales: ¿qué se queda y qué se va?

La importancia de analizar el cambio vivido en la educación a partir de la incorporación de la estrategia Aprende en Casa radica en rescatar los cambios, capacidades, experiencias y aprendizajes de la comunidad educativa que surgieron y se intensificaron para adaptarse al cambio, no solo como un ejercicio, sino como una forma de conservar aquello que, después de la crisis, resulta útil para dar continuidad a una realidad social transformada.

La educación en México no puede ser la misma luego de lo vivido en estos años. Por una parte, la llegada de la pandemia generó aprendizajes en torno al uso de las TIC que no pueden ser olvidados; al contrario, es necesario enriquecer los procesos educativos, pedagógicos organizacionales y de gestión para formalizar algunos aprendizajes adquiridos que permitieron la emergencia de nuevas formas de organización y eficientar algunos procesos administrativos, así como la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que incluyen el uso de las TIC. Por otra parte, siguen pendientes problemáticas y temas en la agenda pública que la pandemia vino a recrudecer, tal es el caso de la pobreza y desigualdad en la que millones de mexicanos viven día a día; por tal razón, es indispensable abrir espacios de reflexión que permitan construir democráticamente posibles soluciones.

En relación con los cambios y aprendizajes generados en la pandemia, podemos resaltar lo siguiente:

- El papel de las TIC en la educación básica. Se destaca el aprendizaje producido a nivel individual y organizacional, en especial con los actores que vivieron el proceso de cambio y adaptación de la modalidad educativa en línea. La comunidad educativa se encontró ante la necesidad de utilizar dispositivos electrónicos, plataformas y aplicaciones para fines educativos. La comunicación entre los miembros de la comunidad se hizo más directa e inmediata, y se descubrieron canales de comunicación que no se usaban tradicionalmente para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la mensajería instantánea, las videoconferencias y los foros. Los recursos pedagógicos se expandieron al poder emplear recursos como videos, juegos, repositorios, entre otros. Respecto a la gestión, queda la optimización de muchos procesos que se veían como burocráticos, molestos o complicados. En síntesis, hubo un cambio en la concepción del papel que las TIC pueden jugar como facilitadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios educativos donde se puede hacer uso pleno o parcial de ellas.
- Incremento en la desigualdad. Los efectos de la implementación de una estrategia como Aprende en Casa, que se caracterizó por un fuerte impulso del uso del internet y de la televisión para dar continuidad a la educación, no solo se reducen a las dificultades que las comunidades sin acceso total o parcial a las TIC padecieron, sino a los impactos a mediano y largo plazo que tendrá el cierre de escuelas. El rezago educativo y el abandono escolar son consecuencias de las condiciones de desigualdad económica y social, pero que, a la vez, profundizan, en una especie de círculo vicioso, las condiciones desfavorables de estas comunidades. Este es un tema en el que sigue siendo

prioritario avanzar, primero, con diagnósticos precisos sobre la situación que prevalece luego de la etapa más compleja de la crisis y, segundo, con la implementación de políticas públicas sustentadas en los diagnósticos que busquen revertir los resultados negativos.

▪ Impacto a nivel individual. Se resalta la resiliencia de muchos supervisores, directores, maestros, alumnos y padres de familia que, pese a las dificultades, continuaron buscando alternativas y adaptándose lo mejor que pudieron para continuar con la educación. Vale la pena mencionar la autogestión y la creatividad que les permitió replantear sus formas de comunicarse y organizarse para hacer frente a la crisis. Quedan aprendizajes e innovaciones que, sin duda, enriquecerán sus prácticas cotidianas al regreso de la presencialidad.

A pesar de que la pandemia ha dejado cambios positivos, es necesario mostrar la parte negativa; es el caso de las deudas que el Estado tiene con las comunidades marginadas, deudas que después de esta crisis han aumentado. Impulsar la conectividad en un territorio geográficamente diverso como el mexicano es un gran reto, pero debe convertirse en una de las grandes prioridades de las políticas educativas. Nuestra investigación reveló que la disponibilidad a la señal de internet, televisión o radio no es suficiente, ya que, para garantizar el acceso, los individuos deben contar con los dispositivos adecuados para recibir tales señales.

A más de dos años del aislamiento y la falta de contacto social entre la comunidad educativa, la pandemia no solo produjo cambios estructurales en las organizaciones educativas, sino que impulsó cambios cognitivos y psicológicos en sus actores. Lo anterior puede ser observado en la forma de concebir el papel de la tecnología en la realidad educativa, por lo que es necesario seguir trabajando en propuestas teórico-metodológicas que contribuyan al análisis de los diversos fenómenos de estudio que emergieron a raíz de la pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcover, C. y Gil, F. (2002). Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 18, núm. 2-3, pp. 259-301. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/4d5b995358e7798bc7e9d9db83c612a5>
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action: Individual and organizational*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, S. (1978). *Organizational learning: A theory in action perspective*. Addison-Wesley.
- Baca-Pumarejo, J., Villanueva, V., Gabino, H. y Cantú, D. (2018). Brecha digital en alumnos del sistema de educación primaria en Tamaulipas, México: un panorama del futuro capital humano del estado. *Revista Ciencia UAT*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-49. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v13i1.921>
- Banco Mundial (2020). *Global economic prospects, June 2020*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33748>
- Banco Mundial (s.f.). *Personas que usan Internet (% de la población)*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.ZS>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chandler Publishing Company.

- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación comparada, enfoques y métodos*. Granica.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45938>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2021). *De la emergencia a la recuperación de la pandemia por la COVID-19: la política social frente a desastres*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Politica_social_atencion_a_desastres.pdf
- Coronilla, R. y Del Castillo, A. (2000). El cambio organizacional: enfoques, conceptos y controversias. En D. Arellano, E. Cabrero y A. del Castillo. *Reformando al gobierno: una visión organizacional del cambio gubernamental* (pp. 77-176). Miguel Ángel Porrúa/CIDE.
- Dandira, M. (2012). Strategy in crisis: Knowledge vacuum in practitioners. *Business Strategy Series*, vol. 13, núm. 3, pp. 128-135. <https://doi.org/10.1108/17515631211225288>
- Ferrada-Bustamante, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D. y Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, núm. 6, pp. 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Fitzgerald, L. y Dopson S. (2009). Comparative case study designs: Their utility and development in organizational research. En D. Buchanan y A. Bryman. *The sage handbook of organizational research methods* (pp. 465-484). SAGE.
- Galbraith, J. (2014). Organization design challenges resulting from big data. *Journal of Organization Design*, vol. 3, núm. 1, pp. 2-13. <https://doi.org/10.7146/jod.3.1.8856>.
- García, J., Tambajulca, I. y Cruz, J. (2021). Innovación organizacional como factor de competitividad empresarial en mypes durante el Covid-19. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, vol. 12, núm. 2, pp. 99-110. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.500>
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M. y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, núm. 16, pp. 49-64. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Kast, E. y Rosenzweig, E. (1988). *Administración en las organizaciones: enfoque de sistemas y de contingencias*. McGraw-Hill.
- Kloot, L. (1997). Organizational learning and management control systems: Responding to environmental change. *Management Accounting Research*, vol. 8, núm. 1, pp. 47-73. <https://doi.org/10.1006/mare.1996.0033>
- Marin, D., Cano, C., Zevallos, M. y Mora, R. (2009). *Determinantes del análisis y diseño organizacional*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

- Márquez, H. (2021). Anticipación tecnocientífica: pandemia, reconversión educativa y futuro de la universidad. *Estudios Críticos del Desarrollo*, vol. 11, núm. 20, pp. 395-466. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.110>
- Mejía, F. y Martínez, F. (2010). *Un vistazo a Enciclomedia. ¿Qué sabemos del programa Enciclomedia a cinco años de su puesta en marcha en aulas de primaria?* SEP.
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3e, pp. 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Montenegro, S. y Schroeder I. (2017). Innovación, creatividad y aprendizaje organizacional: desafíos de la práctica profesional. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. II Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión": Desafíos para la construcción de una psicología regional, vol. 2, núm. 1, pp. 74-88. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18309>
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, núm. November-December, pp. 96-104. <https://hbr.org/1991/11/the-knowledge-creating-company-2>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022, 14 de agosto). *WHO Coronavirus (COVID-19) dashboard*. URL <https://covid19.who.int/>
- Organización Mundial de la Salud (2020, 30 de marzo). *La OMS publica directrices para ayudar a los países a mantener los servicios sanitarios esenciales durante la pandemia de COVID-19* [comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news/item/30-03-2020-who-releases-guidelines-to-help-countries-maintain-essential-health-services-during-the-covid-19-pandemic>
- Ortega, M., Sánchez, M., Martínez, F. y Quesada, J. (2010). Evaluación de Enciclomedia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 40, núm. 2, pp. 9-36. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/351>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, vol. 35, núm. 1, pp. 227-232. http://www.intjmorphol.com/es/volumen/vol_1-es/
- Prieto, A., Paredes, F. y Elizondo, A. (2006). Enciclomedia. Un programa a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 209-224. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/678>
- Robles, L. y Robles, M. (2020). La realidad de las personas con discapacidad frente a la COVID-19 en educación superior. En M. Alvarado, V. Rosario y M. Robles. *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México. Políticas, prácticas y experiencias* (pp. 119-137). Amaya Ediciones. <http://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/.dig-educacion-covid.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a). *Enciclomedia 2006-2012* [Libro blanco]. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012b). *Habilidades Digitales para Todos 2009-2012* [Libro blanco]. <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf>
- Sunkel, G. y Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista CEPAL*, núm. 127, pp. 243-267. <http://hdl.handle.net/11362/44569>
- Valles, H. y Parra, H. (2021). La digitalización de la formación universitaria con enfoque socioformativo: un análisis documental. *IE-Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, pp. 1-22. https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1199
- Van de Ven, A. y Poole, M. (1995). Explaining development and change in organizations. *The Academy of Management Review*, vol. 20, núm. 3, pp. 510-540. <https://doi.org/10.2307/258786>
- Weick, K. y Quinn, R. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, vol. 50, pp. 361-386. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. SAGE.

La dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender en titulaciones españolas

Metacognitive dimension about learning to learn competence in spanish univeristy programs

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER*

SANDRA ELISA CORONADO FERNÁNDEZ**

EVELYN E. MOCTEZUMA RAMÍREZ***

El objetivo de este artículo es identificar componentes metacognitivos de la competencia “aprender a aprender” en los programas docentes de las titulaciones de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones de España. Estos componentes implican el manejo del conocimiento de sí, de la tarea y las estrategias para abordarla, la planificación, organización y gestión del tiempo, la autoevaluación, el control y autorregulación, y la resolución de problemas durante el propio proceso de aprendizaje, aspectos clave para la formación profesional de aprendices autónomos. La metodología consistió en la revisión de 1,896 programas docentes de estas titulaciones desde una perspectiva cualitativo documental. Mediante un análisis de contenido cualitativo, se efectuó la codificación de los componentes de la dimensión metacognitiva que propone el modelo teórico de la competencia aprender a aprender de Gargallo et al. (2020a). Los resultados muestran que las competencias aparecen atomizadas en habilidades, conocimientos y muy escasamente incorporan actitudes y elementos contextuales, por lo que se concluye que difícilmente la propuesta curricular, como se encuentra expresada, pueda desarrollar la dimensión metacognitiva de la citada competencia.

Palabras clave:

aprender a aprender, educación superior, metacognición

Recibido: 20 de junio de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 11 de enero de 2023 |

Publicado: 13 de enero de 2023

Cómo citar: Escalante Ferrer, A. E., Coronado Fernández, S. E. y Moctezuma Ramírez, E. E. (2023). La dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender en titulaciones españolas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1457. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-004)

This article aims to detect metacognitive components of learning-to-learn competence in the teaching programs of Pedagogy and Telecommunications Engineering degrees in Spain. These components involve such as knowledge of the task and strategies to approach it, planning, organization and time management, self-assessment, control and self-regulation and problem-solving during the learning process itself; key aspects for the professional training of autonomous learners. The methodology consisted of a qualitative documentary review of 1,896 teaching programs. We employed a qualitative content analysis to code the components of the metacognitive dimension proposed by the Theoretical Model of learning-to-learn competence by Gargallo et al. (2020a). The results show that the competencies appear atomized in knowledge and skills, but hardly incorporate attitudes and contextual elements. So, we concluded that it is difficult for the curricular proposal, as it is expressed, to develop the metacognitive dimension of the learning-to-learn competence.

Keywords:

learning-to-learn, higher education, metacognition

*Doctora en Educación. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Líneas de investigación: política y gestión educativa en las instituciones de educación, dispositivos de formación convencionales y no convencionales. Correo electrónico: anaescalante7@hotmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-2005-3436>

**Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Líneas de investigación: educación media superior, formación por competencias y pensamiento crítico. Correo electrónico: sandra.coronado@uaem.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0002-6924-5538>

***Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, en convenio de cotutela con la Universidad de Valencia, España. Maestra en Investigación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Líneas de investigación: educación superior, competencias en la universidad, formación para la investigación y diversidad cultural. Correo electrónico: evelyn.moctezuma@uaem.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0001-5342-7137>



INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, las universidades han estado subordinadas a constantes procesos de cambio y adaptación, entre ellos la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgido a partir del proceso de Bolonia, mediante el cual se buscó una armonización entre títulos profesionales, así como una vinculación directa de la formación universitaria con el ámbito laboral (Riesco, 2008).

La construcción del EEES hizo necesaria la inclusión del enfoque por competencias en el ámbito de la educación superior, puesto que ese enfoque se encuentra íntimamente ligado a concretar la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES), como se describe en los documentos del proceso de Bolonia, en los que se manifiesta la exigencia de lograr afinidad entre los programas de grado y posgrado, crear las condiciones para la movilidad de estudiantes y docentes y, en particular, adoptar el sistema de transferencia de créditos europeos (European Credit Transfer and Accumulation System) a fin de asegurar la calidad de la educación superior y promover el aprendizaje a lo largo de la vida (Laus y Magro, 2013). Por ello, el enfoque basado en competencias en las IES representa una oportunidad ante el anhelo de la convalidación de profesiones en el mundo.

La formación universitaria es un proceso de capacitación cuya finalidad es prestar un servicio a la sociedad. Los profesionales son un colectivo organizado que se dedica a una actividad como un modo de vida (Hortal, 2000). Para ello, las IES planifican las necesidades formativas de modo que las personas profesionales cumplan con el servicio que se espera.

En las universidades, las necesidades formativas se atienden, en parte, por medio de los programas docentes (PD) de las asignaturas que componen el currículo de cada titulación. Aunque se debe reconocer que en el contexto en que se desarrolla la formación universitaria, la posesión de un título no constituye una garantía automática para conseguir un empleo o para considerar que este pueda durar toda la vida, por lo que se esperaría tanto del profesorado como del estudiantado una postura reflexiva en torno a la conveniencia de seguir aprendiendo de forma permanente, lo que implica que el estudiantado posea competencias como la de aprender a aprender (AaA) que le permitan formarse con autonomía.

De acuerdo con Gargallo-López y Pérez-Pérez (2021), aprender a aprender consiste en conocer y manejar diversas fuentes de información; buscar la información pertinente y separarla de la que no interesa; tener sentido crítico y habilidad para filtrar *inputs* informativos que llegan constantemente; contar con las herramientas para aplicar la información encontrada a problemas en diferentes contextos; y tener una actitud positiva hacia el aprendizaje para poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Un recurso para el desarrollo de la competencia AaA es la metacognición, la cual facilita el aprendizaje en la medida en que, quien aprende, planifica, administra y regula sus procesos de aprendizaje y de solución de problemas, y elige las estrategias cognitivas más apropiadas de acuerdo con lo que aprende.

Los componentes metacognitivos analizados en este trabajo forman parte de una de las dimensiones de la competencia AaA, del modelo teórico elaborado por el Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, y

facilitan el aprendizaje cuando, quien aprende, planifica, administra y regula sus procesos de aprendizaje y de solución de problemas, y opta por las estrategias cognitivas adecuadas.

En el sistema de educación superior español, los PD se encuentran disponibles en línea bajo el orden normativo y legislativo de cada país miembro de la Unión Europea, lo que ayuda a revisarlos y cuestionar hasta qué punto los PD de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones de España contienen componentes de la dimensión metacognitiva de la competencia AaA, de tal manera que permitan suponer el pleno desarrollo de aprendizaje del alumnado.

Las titulaciones analizadas están programadas con 138,000 horas de formación para Pedagogía y 90,000 para Telecomunicaciones. En los PD identificamos 12,753 párrafos que describen las competencias para Pedagogía y 7,568 para Telecomunicaciones. Sin embargo, estos datos no proporcionan información sobre la manera como estas horas desarrollan las competencias esperadas ni cómo el profesorado da por cumplidos los aspectos en los que se evidencia la promoción de competencias. Por tanto, se hace necesario un análisis de contenido que describa lo que se espera de los profesionales que egresan de estas titulaciones a partir del conjunto de asignaturas que cursan.

En este trabajo incluimos un apartado teórico enfocado a las competencias, su propuesta de desarrollo en las universidades y la competencia AaA. Posteriormente, presentamos la metodología que expresa cómo fue llevado a cabo el análisis de los datos, seguido de los resultados en que describimos lo encontrado en los PD de cada uno de los componentes de la subdimensión metacognitiva de la competencia mencionada. Por último, las conclusiones dan cuenta de los principales hallazgos y nuevas líneas para la investigación sobre el tema.

ANDAMIAJE TEÓRICO

Competencias

El término competencia en el ámbito educativo ha sido utilizado en las últimas décadas para mostrar lo que los procesos de escolarización proponen desarrollar en una persona que se forma para desempeñar una profesión. Dado que existe una gran variedad de definiciones sobre este concepto, en este artículo retomamos la propuesta adoptada por la Comisión de las Comunidades Europeas (2005), que establece que una competencia es la “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación” (p. 14), los cuales permiten no solo la incorporación al empleo, sino fundamentalmente ejercer una ciudadanía activa y lograr la realización personal. En este sentido, incorporamos la definición de Tobón (2007), quien propone que las competencias son

procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la

búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 17).

En esta última se destacan los desempeños que realiza en diferentes ámbitos la persona que se encuentra en el desarrollo de su formación, no solo profesional, sino también ciudadana. Aunado a ello se reconoce, en los saberes que enuncia, a uno de los precedentes que es indispensable tener en cuenta sobre el enfoque por competencias y que es parte imprescindible de la mencionada declaración de Bolonia, que es el Informe Delors de 1996, en el que se plantean los objetivos del sistema educativo en cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Un concepto dinámico que se expande a lo largo de toda la vida. En el capítulo IV se abordan estas directrices:

... para hacer frente a los retos del siglo XXI, será indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser (Delors, 1996, p. 2).

Siguiendo con Tobón (2005), las competencias tienen su desarrollo teórico en el aprendizaje significativo, que las observa desde la perspectiva de la psicología cognitiva, y su finalidad es la formación humana integral, lo cual coincide con los proyectos pedagógicos de corte humanista declarados en el proceso de Bolonia.

En este mismo contexto político de reflexión sobre educación superior y a consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad, surgió el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2000-2002). En este se manifestó la necesidad de lograr afinidad entre los programas de grado y posgrado, además de crear las condiciones para la movilidad del estudiantado y profesorado con la finalidad de asegurar la calidad de la educación superior y promover el aprendizaje a lo largo de la vida (Laus y Magro, 2013). Lo anterior, teniendo en cuenta que la movilidad del estudiantado y profesorado requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de los programas, y también los empleadores dentro y fuera de Europa exigen información confiable acerca de lo que significa en la práctica una capacitación o un título determinado (Tuning, 2003).

El modelo de aprendizaje por competencias para el proceso de convergencia que presenta el proyecto Tuning señala la necesidad de encontrar puntos de referencia en común basados en los resultados de aprendizaje y las competencias para garantizar un nivel óptimo de adquisición y mantener la independencia académica y la diversidad educativa.

En este macroproyecto, las competencias se describieron como puntos de referencia para el diseño y la evaluación de los planes de estudio; con estos se proponía garantizar la flexibilidad y la autonomía en esos planes, a la vez que podían proporcionar un lenguaje compartido. La formación en competencias ofrece la integración de la teoría con la práctica y se espera que este modo de formación profesional sea evaluado a través del desempeño. Esta propuesta formativa implica, entre otras condiciones, el tránsito del estudiantado receptivo a uno que vaya desarrollando su

autoformación, lo cual implica que la persona en formación tome el control de su propio proyecto de aprendizaje en lo que respecta al dominio de contenidos, utilice los recursos, alcance los objetivos y defina la evaluación de sus logros.

En este mismo sentido, Rodríguez (2007) afirma que la noción de competencia integra

... el saber —conocimiento teórico o proposicional [...] derivado de las afirmaciones empíricas o lógicas sobre el mundo—, saber hacer —conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para obrar en el mundo— y saber ser —conocimiento experiencial, también denominado saber del “saber estar”, del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social (p. 146).

Las que se refieren al “saber estar” apuntan a los atributos que son necesarios desarrollar en el profesional como un actor social que identifica sus aciertos y errores y evalúa su propia efectividad durante su proceso formativo. Este subconjunto de dominios son clave para la composición de la subdimensión metacognitiva de la competencia AaA.

Competencias en la universidad

Se reconoce que el término de las competencias no proviene del entorno educativo, sino del ámbito de la gestión de los recursos humanos en las empresas (Royo, 2020), y que han sido eventos contextuales, como el proceso de Bolonia y la creación del EEES, lo que han llevado a su incorporación para responder desde la formación profesional a las demandas laborales.

Los aportes del Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de las universidades de Valencia, Politécnica de Valencia y Católica de Valencia muestran que las competencias son parte del discurso de las IES y también cuestionan el modelo por competencias en lo que se refiere a lograr a cabalidad los procesos formativos para las profesiones. Por ello, construyeron un modelo teórico sólido para facilitar un diseño curricular que permitiera a la docencia desarrollar competencias. Con base en su modelo ya validado, han ofrecido propuestas para “la enseñanza y evaluación, con un enfoque de alineamiento constructivo y de tareas auténticas” (Pérez et al., 2022).

Con base en lo anterior, en este trabajo investigamos la dimensión metacognitiva de la competencia AaA en los PD de las titulaciones en Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones de las universidades españolas. En estos programas se describe una diversidad de competencias que se dividen principalmente en dos tipos. Por una parte, las competencias profesionales vinculadas directamente al conocimiento disciplinar que requiere una determinada profesión y, por otra, las competencias genéricas o transversales que se necesitan para la ciudadanía activa y la realización personal. Es importante reconocer que en ambos tipos de competencia el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser son fundamentales para su desarrollo.

Cualquier currículo para la formación en una profesión requiere definir el perfil del profesional que se pretende formar. El enfoque educativo para alcanzar el perfil de egreso que se ha promovido en las últimas décadas para la formación de

profesionales es el que se centra en el aprendizaje basado en competencias. En este caso se promueven aspectos sobre lo que el estudiantado puede hacer, cuál es la finalidad de su profesión y qué resultados se obtienen del desempeño que debe lograr con relación a la competencia.

Redactar las competencias se refiere a la acción que se va a llevar a cabo y, en general, es sobre un objeto. Se expresa como propósito y da cuenta de las condiciones para su realización. De acuerdo con Tobón (2007), una competencia incluye la acción (verbo), el contenido u objeto (al que se le aplica la acción) y se expresan como complementos las especificaciones y restricciones a las cuales se aplica la acción (el contexto en que se desarrolla la acción), además de que se puede hacer referencia a la finalidad o calidad del desempeño.

La competencia AaA

Esta comunicación se centra en la competencia AaA, la cual es considerada crucial en un mundo en constante transformación, donde las demandas se están reformulando de modo continuo y existe una necesidad imperiosa de saber adaptarse a los nuevos conocimientos que día a día se están generando. En este sentido, investigadores advierten sobre la catástrofe que podría suponer la obsolescencia humana sobre el aprendizaje permanente, al plantear el AaA como una estrategia indispensable para la supervivencia del ser humano (García-García et al., 2021; Knowles, 1990).

Por su parte, la profesora Stringher (2015) señala que las escuelas y las universidades necesitan preparar a sus estudiantes para hacer frente a los cambios tecnológicos, culturales, sociales y económicos que se están produciendo y que van a continuar de forma acelerada. Por ello, es preciso prepararse para desempeñar puestos de trabajo que todavía no se han creado para usar tecnologías que aún no se han inventado a fin de resolver desafíos económicos y sociales que apenas podemos intuir. Advierte que solo las personas y los países que sean capaces de adaptarse con rapidez a esta nueva situación podrán aprovechar adecuadamente las ventajas de estos cambios.

Con la intención de operacionalizar la competencia AaA, Gargallo et al. (2020a) retoman dimensiones desde la psicología cognitiva, el procesamiento de información, el enfoque sociocognitivo y la ética para formular un modelo teórico apegado a lograr el desarrollo personal del estudiantado, y dar a esta competencia la posibilidad de ser el detonante de una ciudadanía activa. De manera posterior, integrantes del mismo grupo de trabajo (Gargallo et al., 2020b) hicieron una valoración de su modelo teórico con referentes empíricos, ya que reconocen que AaA es más un deseo que una realidad a partir del enraizamiento (número de veces que aparece un comentario) y la densidad (número de relaciones de un comentario con otros) de las percepciones recabadas del estudiantado, empleadores, profesorado y profesionales. Concluyen que el aprendizaje autorregulado cada vez da mayor importancia al conocimiento que se construye de modo compartido.

Una extensión de estas investigaciones analiza las representaciones de profesores sobre el buen docente (Yurén et al., 2020) y encuentran dos enfoques: uno centrado en el profesor y otro, en el aprendiente, así como una contradicción entre lo que se evalúa de los cursos y las instituciones. Concluyen que la dimensión ética del buen docente incorpora el reconocimiento y el compromiso, y está asociada al enfoque centrado en el

aprendiente y no con una forma transmisiva, sino en la que se construyen ambientes, se promueve la autoformación y se atienden las particularidades del estudiantado.

García-García et al. (2021) realizan un análisis sustentado en la hermenéutica crítica y proponen que los sistemas educativos formen personas que aprendan a aprender en el marco de la Cuarta Revolución Industrial en sociedades y contextos de incertidumbre. Advierten que, si las personas no tienen una conciencia clara de sus propios proyectos de vida, esto podría afectar el modo de aprender de manera satisfactoria. Discuten la competencia como una cuestión de fines, en la que el AaA tiene como propósito directo la mejora constante de la persona y, en consecuencia, su autonomía. Así, el AaA se convierte en la propuesta por excelencia que garantiza la educación y la capacitación a lo largo de la vida para toda la ciudadanía.

El AaA se concibe como una competencia compuesta por las dimensiones cognitiva, personal, social, de aprendizaje y metacognitiva. La dimensión metacognitiva es el centro de esta comunicación y se describe como el “conocimiento y manejo de los propios procesos cognitivos en función de las necesidades y del contexto, ser capaz de analizar y valorar cómo se aprende para mejorar el propio proceso de aprendizaje, así como de resolver problemas que se planteen” (Gargallo et al., 2020a, p. 187).

Esta dimensión, a su vez, se divide en cuatro subdimensiones o componentes que se enuncian en la tabla 1 junto con sus descriptores.

Tabla 1. Subdimensiones y descripciones de la dimensión metacognitiva

Dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender	
Subdimensión/componente	Descripciones
Conocimiento de sí, de la tarea y de las estrategias para abordarla	<p>Identificar las propias destrezas y limitaciones para mejorarlas en lo posible</p> <p>Pensar sobre la tarea y analizarla sobre los objetivos y las estrategias necesarias para su abordaje y solución</p> <p>Cuestionarse los objetivos de aprendizaje y formularse objetivos propios</p> <p>Tomar decisiones sobre qué y cómo aprender, en función de los objetivos y necesidades propias o del desempeño profesional</p>
Planificación, organización y gestión del tiempo	<p>Realizar una planificación adecuada de las tareas para alcanzar los objetivos previstos a corto, medio y largo plazo, en función del contexto y el tiempo disponible</p> <p>Priorizar, jerarquizar, organizar las actividades necesarias y realizarlas</p>
Autoevaluación, control y autorregulación	<p>Analizar, evaluar y monitorizar el propio desempeño y establecer los mecanismos necesarios para mejorar la ejecución e introducir los ajustes necesarios, tanto en la planificación como en la implementación, mediante el uso de estrategias y habilidades más eficientes</p> <p>Buscar orientación, asesoramiento y apoyo si se precisa</p>
Resolución de problemas	<p>Analizar y resolver problemas de forma efectiva y contextualizada, al identificar y definir los elementos significativos que los constituyen y desarrollar procesos de razonamiento complejo de alto nivel, no simplemente acciones asociativas y rutinarias</p>

Fuente: Gargallo et al. (2020).

A partir de lo antes descrito, el objetivo de este trabajo consiste en explorar si los elementos mencionados en los PD de las titulaciones de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones en las universidades españolas se orientan a desarrollar la dimensión metacognitiva de la competencia AaA.

METODOLOGÍA

Para la identificación de los elementos que integran la dimensión metacognitiva de la competencia AaA (véase tabla 1), utilizamos una metodología cualitativa de tipo documental, con la cual analizamos todos los PD vigentes en 2020 de 23 titulaciones de Pedagogía y 14 de Ingeniería en Telecomunicaciones, que se ofrecen en las universidades españolas, tanto públicas como privadas. Elegimos estas titulaciones ya que el interés fue conocer no solo la dimensión metacognitiva de AaA en general, sino contrastar en dos áreas de conocimiento el énfasis que el profesorado encargado de programar las asignaturas concedió a componentes relacionados con la metacognición. Esto significó la revisión de PD de 1,032 asignaturas de la primera titulación y 864 de la segunda. La revisión detallada fue posible porque el 98.33% de los planes de estudios de ambas titulaciones están disponibles en internet y responden a la normativa vigente de tenerlos publicados.

El análisis de la información se realizó con base en los principios de la teoría fundamentada, la cual se inició con la codificación abierta de cada uno de los párrafos de los PD de acuerdo con los componentes considerados en el modelo teórico, tal como se ejemplifica en la tabla 2. Los componentes del modelo teórico funcionaron como categorías a priori en esta codificación y la presentación de la información seleccionada se presenta a manera de etnografía con un matiz hermenéutico que descubre la esencia “formal” del fenómeno de desarrollo de competencias, que no se revela directamente, ya que remite a la exigencia institucional asumida por el profesorado.

Posteriormente, hicimos una reducción de los datos a la manera de Goetz y LeCompte (1988) y Taylor y Bogdan (1986) y eliminamos los que se repetían para efectuar un análisis del contenido de lo que el profesorado que programó estas asignaturas consideró que coadyuva al desarrollo de competencias y los confrontamos con las descripciones de cada uno de los componentes de la dimensión bajo estudio para comprender el desarrollo de una parte de la competencia AaA.

La tabla 2 es un ejemplo de cómo se encuentran expresadas las competencias a desarrollar en los PD de las asignaturas.

Tabla 2. Programa docente de asignatura



Competencias generales (GITT/PCEO)	
	CG2 - Conocimiento, comprensión y capacidad para aplicar la legislación necesaria durante el desarrollo de la profesión de Ingeniero Técnico de Telecomunicación y facilidad para el manejo de especificaciones, reglamentos y normas de obligado cumplimiento.
✓	CG3 - Conocimiento de materias básicas y tecnologías, que le capaciten para el aprendizaje de nuevos métodos y tecnologías, así como que le dota de una gran versatilidad para adaptarse a nuevas situaciones.
✓	CG4 - Capacidad de resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, creatividad, y de comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas, comprendiendo la responsabilidad ética y profesional de la actividad del Ingeniero Técnico de Telecomunicación.
✓	CG5 - Facilidad para el manejo de especificaciones, reglamentos y normas de obligado cumplimiento.
✓	CG9 - Capacidad de trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe y de comunicar, tanto por escrito como de forma oral, conocimientos, procedimientos, resultados e ideas relacionadas con las telecomunicaciones y la electrónica.

Fuente: Guía docente (2022-2023) de la asignatura Fundamentos de redes de la Universidad de Extremadura.

Las investigadoras del equipo revisaron en parejas la base de datos para, tomando como fundamento el modelo teórico de AaA, realizar una codificación confiable y mantener criterios homogéneos. Los PD están definidos por el profesorado desde sus diversas visiones de las competencias promovidas en las titulaciones, sin que ello implique que hayan recibido formación específica para elaborarlos.

Si bien para la formación de un profesional es importante la obtención de todas las competencias del currículo, ya que de su armonía depende el cumplimiento cabal del perfil de egreso, el interés de este trabajo en la competencia AaA estriba en que es una competencia compleja que, al centrarse en el aprendiente, promueve, como ya señalamos, la mejora de la persona y el logro de la autonomía.

Más que buscar en los PD una definición o explicación de la competencia AaA, el equipo de investigación intentó desentrañar de los textos los enunciados o párrafos que permitieran inferir el interés por promoverla.

El procedimiento de conformación del corpus de datos se llevó a cabo con apoyo del programa Atlas Ti. La reducción del volumen de citas codificadas se muestra en la tabla 3 y corresponde al 7.2% de las citas encontradas.

Tabla 3. Reducción del volumen de citas codificadas

Componente	Citas codificadas	Citas depuradas
Conocimiento de sí, de la tarea y de las estrategias para abordarla	315	33
Planificación, organización y gestión del tiempo	781	72
Autoevaluación, control y autorregulación	188	30
Resolución de problemas	2289	123

Los párrafos, constituidos en unidades de análisis, se asumieron deductivamente de acuerdo con las dimensiones y componentes del modelo teórico utilizado. Los integrantes del equipo de investigación emitieron comentarios de pares y triangulación de inferencia, y localizaron los diversos componentes de la dimensión metacognitiva de AaA, en los que se identifican términos que representan propiedades de las personas en formación, verbos, sustantivos, objetivos y acciones. Algunos párrafos, con base en las nociones conceptuales expresadas, contienen solo elementos de conocimiento, entendidos como saber datos; estar familiarizado con la terminología asociada al conocimiento; y saber cómo funciona algo o cómo se hace determinada tarea. Otros muestran elementos procedimentales, como su nombre lo refiere, la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos. También se encuentran elementos actitudinales en los que se observa la

disposición hacia las tareas, contextos y personas que intervienen en el quehacer laboral concreto. Se traduce en una capacidad productiva de la persona en un contexto laboral determinado y que va más allá de estas competencias, que por sí mismas no explican la efectividad en el desempeño laboral (Moncada, 2013, p. 57).

Otros contienen combinaciones de conocimientos y habilidades; en estos casos se logra saber aplicar con agilidad las reglas tanto a problemas rutinarios como a otras situaciones no estándares, y saber modificar procedimientos.

Intentamos identificar los elementos contextuales expresados en los programas desde una mirada integral, de tal forma que el docente está en posibilidades de

analizar desde una perspectiva crítica tanto al estudiante como a la institución y el currículo para conocer todo el ambiente que rodea al estudiantado. Sin embargo, se localizaron muy pocos párrafos que dieran cuenta de ello; algunos incluían en su redacción diferentes elementos de una competencia, lo que presupone la intención de fomentar la competencia de manera integral.

Otros párrafos referían a capacidades expresadas en los PD como posibilidades sin que ello comprometa un producto o desempeño a corto plazo. No los tomamos en cuenta en el análisis de los datos porque no corresponden estrictamente al enfoque por competencias.

La revisión de los párrafos tal como aparecen en los PD se ajustó al análisis de contenido cualitativo, pero con la conciencia de que aún la ciencia difícilmente está libre de valores y que quien analiza lo hace desde el discurso académico como parte de la estructura social y la interacción social que le da origen, la cual está influida por dicha estructura. En este sentido, compartimos la premisa de que el discurso controla las acciones de las personas y, por tanto, las expectativas sobre las competencias de los profesionales estarán supeditadas a la manipulación de los constructos que sobre ellas se hagan. Por eso, la revisión de los componentes que integran la dimensión metacognitiva de AaA se examina a la luz del proceso de Bolonia y del proyecto Tuning. Estos lineamientos han formulado cambios a sus propuestas iniciales; sin embargo, no se logra establecer un sistema homogéneo para guiar la formación o desarrollo de las competencias.

En los programas analizados para la investigación que se reporta podemos observar elementos discursivos que corresponden a conocimientos, habilidades, actitudes, potencialidades, valores y elementos contextuales en los que se ejecuta la competencia. También se encuentra la combinación de dos o más de estos componentes; no obstante, surge la duda sobre garantizar que los elementos atomizados promuevan las competencias de manera integral y a eso llevamos la discusión de los datos sistematizados. Por otra parte, en los PD se mencionan con frecuencia las capacidades, que aquí las entendemos como potencialidad y no como un producto o desempeño a corto plazo, como se espera de las competencias, al menos en el enfoque del proceso de Bolonia, el cual imprime la lógica de las competencias que se espera sean evaluadas.

Es menester considerar la preocupación de este artículo en cuanto a la afirmación de Wodak (1987, citado en Van Dijk, 1999): los receptores del discurso, es decir, el profesorado que diseñó los PD analizados “pueden no poseer el conocimiento y las creencias necesarias para desafiar los discursos o la información a que están expuestos” (p. 29) y aplicar las directrices de manera acrítica o como parte de un sentido común, de tal modo que la expresión de las competencias examinadas en este trabajo dependen del estilo de escritura, el cual provee de significados a los términos utilizados en el discurso y permite que nuestro análisis no se base en la repetición de palabras o aspectos semánticos de los enunciados, sino de los implícitos del desempeño esperado en los profesionales.

RESULTADOS

La revisión de los PD muestra que el conocimiento disciplinar y técnico que se espera del estudiantado requiere conocimientos, que en este trabajo decidimos llamarlos “de

paso”; es decir, para realizar una actividad, se necesita tener cierto entrenamiento; por ejemplo, en el manejo de herramientas para atornillar está implícito el estándar de la forma de abrir o cerrar.

Un aspecto relevante producto de la investigación es el análisis de cada uno de los componentes de la subdimensión metacognitiva de la competencia AaA con base en lo que el profesorado de las titulaciones estudiadas considera necesario para el logro del perfil de egreso. Además, con el análisis se localiza si en la redacción de las competencias se tomaron en cuenta elementos teóricos, como conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en las citas de los PD es reiterativo el uso de la palabra capacidades como equivalente a competencia. Sin embargo, para esta investigación, esta última se evalúa por el desempeño, incluso durante el proceso de formación, y no como una promesa de futuro que será posible realizar.

Análisis de los componentes de la dimensión metacognitiva del modelo AaA

Componente: conocimiento de sí, de la tarea y las estrategias para abordarla

Para el desarrollo de un aprendizaje autónomo, interpretamos que el profesorado que elaboró los PD considera que el conocimiento de sí, en el marco del dominio de conocimientos, se muestra para cada una de las titulaciones de modo diferente. En el caso de la titulación de Pedagogía se espera que la persona que se forma en este campo aplique de manera inmediata y sobre sí mismo(a) los conocimientos de la propia disciplina; por ejemplo, se espera que el o la estudiante sea capaz de “analizar críticamente el trabajo personal y utilizar recursos para el desarrollo profesional” (Universidad de Oviedo, 2020, p. 3); y para la Ingeniería en Telecomunicaciones, se presentan de tal forma que el sujeto en formación no cuenta con pistas para lograr lo que se espera; los conocimientos se organizan por campos disciplinarios y problemáticas o abordajes teóricos.

En el componente de conocimiento de sí encontramos casi todos los elementos teóricos que esperamos sean parte de una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes, la combinación de conocimientos y habilidades, y casos en los que se combinan varios elementos. La diferencia fundamental entre ambas titulaciones es que, en Pedagogía, los programas hacen mucho más hincapié en las capacidades, las cuales consideramos en este trabajo potencialidades que no poseen en el momento que se plantean una posibilidad inmediata de desempeño; esto es una parte fundamental de la competencia.

Aunado a lo anterior, hubo solo una mención de un elemento actitudinal para la titulación de Pedagogía, que es el caso del PD que declara “estar motivado por el progreso en los objetivos de aprendizaje propuestos en la asignatura (y la formación en Psicología) como un instrumento facilitador para la capacitación profesional en el ámbito de la educación” (Universidad de Sevilla, 2009, p. 3). En oposición, para la de Ingeniería en Telecomunicaciones no observamos elementos actitudinales. En ninguna de las titulaciones identificamos elementos contextuales ni valorales en este componente.

Componente: planificación, organización y gestión del tiempo

En este componente para la titulación de Pedagogía se expresan con preponderancia las capacidades, y también los saberes procedimentales. La combinación de conocimientos y habilidades se destaca para la titulación de Ingeniería en Telecomunicaciones, como por ejemplo en el PD que describe que la o el estudiante tendrá que “conocer y aplicar elementos básicos de economía y de gestión de recursos humanos, organización y planificación de proyectos, así como de legislación, regulación y normalización en las telecomunicaciones” (Universidad de Málaga, 2013, párr. 16), aunque estas declaraciones pueden estar relacionadas con una titulación en particular, porque, si bien la redacción de la competencia refiere la gestión de “recursos humanos”, organización y planificación de “proyectos”, no necesariamente se enfocaría a la planificación, organización y gestión del tiempo del aprendizaje del estudiante; sin embargo, puede ser un factor coadyuvante para el componente en cuestión, ya que la dimensión metacognitiva de AaA está vinculada al aprendizaje del estudiante: cómo aprende, cómo regula su propio aprendizaje, cómo se planifica, organiza y gestiona el tiempo. Cabe resaltar que los elementos actitudinales, valorales y contextuales no figuran en la redacción de las citas revisadas para esta subdimensión.

Componente: autoevaluación, control y autorregulación

En este componente, los PD muestran un menor interés por parte del profesorado que diseñó los programas, ya que están ausentes aspectos contextuales que combinan conocimientos y habilidades. Sin embargo, a diferencia de los componentes antes descritos, el que corresponde a elementos actitudinales (en mayor cantidad en la titulación de Pedagogía) presume una gran implicación del estudiante en formación en este componente. Esto se aprecia también en un PD de Ingeniería en Telecomunicaciones que plantea que el o la estudiante logre

cumplir las pautas y procedimientos establecidos para llevar a cabo las actividades previstas: velar, desde el rigor, por la calidad del trabajo realizado, verificando éste, llegando a mostrar una orientación hacia la excelencia en el trabajo. Establecer indicadores de calidad en los procesos llevados a cabo (Universidad de Sevilla, 2009, p. 3).

De nueva cuenta, los elementos relativos a valores están ausentes.

Componente: resolución de problemas

En este último componente de la subdimensión metacognitiva identificamos una variedad de expresiones en todos sus elementos. Es el único en el que se refleja un elemento contextual y solo para la titulación de Pedagogía. Podemos ver que la resolución de problemas se detona como una síntesis de lo que espera sea el desempeño de un profesional tanto de la Ingeniería en Telecomunicaciones como de la Pedagogía; aunque una buena cantidad de las expectativas quedan como capacidades o potencialidades, también se especifican los saberes procedimentales que tendrá que ejecutar quien egresa.

En la titulación de Ingeniería encontramos dos ejemplos de este componente: se reporta que se aspira a la “capacidad para desarrollar proyectos en el ámbito de su

especialidad que satisfagan las exigencias técnicas, estéticas y de seguridad, aplicando elementos básicos de gestión económica-financiera, de recursos humanos, organización y planificación de proyectos” (Universidad de Valladolid, 2010, p. 3). En otra institución se espera que pueda “involucrarse en la resolución de problemas e implicarse activamente en la toma de decisiones” (Universidad de Extremadura, s.f., p. 3).

En tanto, en Pedagogía observamos la síntesis mencionada en dos PD, en los que se pretende lograr “comprender y aplicar el conocimiento sobre las características, evolución, necesidades e implicaciones socio y psicoeducativas que aparecen asociadas al desarrollo óptimo del sistema nervioso humano en el ámbito pedagógico” (Universidad de Murcia, 2020, p. 4) y “ser capaz de aplicar los conocimientos adquiridos y de resolver problemas teóricos y prácticos de la realidad educativa” (Universidad de Navarra, s.f., p. 2).

En resumen, a partir de la sistematización y análisis de los PD de las titulaciones de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones, encontramos una franca dificultad que impide considerar que la redacción de las competencias que se esperan desarrollar en el estudiantado alcance su cometido, toda vez que, en el caso del componente conocimiento de sí, de la tarea y las estrategias para abordarla, lo que implica lograrlo requiere aspectos actitudinales orientados a una valoración de los conocimientos, habilidades y destrezas para cuestionarse sobre ellas y llevar a cabo una toma de decisiones coherentes con un quehacer profesional.

Lo mismo sucede con el componente planificación, organización y gestión del tiempo, con el cual se espera organizar las actividades según su prioridad, ya que es imposible que el estudiantado lo logre si no se conocen, con fines de planeación, los aspectos actitudinales y contextuales, y estos están ausentes de la redacción de todos los PD revisados de ambas titulaciones.

En el componente autoevaluación, control y autorregulación, que Gargallo et al. (2020) describen como analizar, evaluar y monitorizar el propio desempeño con intención de mejorar la ejecución con ajustes necesarios, además de buscar orientación, asesoramiento y apoyo si se precisa, los diseñadores de los PD consideraron los elementos actitudinales, pero no los contextuales, conocimientos y habilidades.

Finalmente, en el componente de resolución de problemas, que implica analizar para resolver problemas de forma efectiva y contextualizada, lo que significa razonamientos más complejos, sí identificamos todos los elementos de la competencia en los PD de ambas titulaciones, solo que hay que reconocer que se propone en cuanto a capacidades, es decir, no a una ejecución inmediata, sino tal vez en su ejercicio profesional futuro.

CONCLUSIONES

Partimos de la concepción de que la universidad prepara al estudiantado para participar activamente en distintos escenarios, entre los que se encuentran el empleo formal (inserción, reinserción, actualización o reconversión laboral), el emprendimiento, la solución a problemas productivos, científicos, tecnológicos, sociales y culturales. Para ello, se requieren conocimientos de vanguardia y los aportes creativos de los profesionales, esto es, que cuenten con las competencias necesarias para po-

nerlas al servicio de la sociedad. Sin embargo, encontramos algunas imprecisiones que obstaculizan el logro de las mencionadas competencias.

A lo largo de este trabajo advertimos que es muy complejo dar cuenta de la posibilidad de que las IES garanticen el desarrollo de todas las competencias; así que abonamos a esta complejidad con el objetivo de analizar si los elementos mencionados en las competencias de las titulaciones de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones en las universidades españolas se orientan a fomentar la dimensión metacognitiva de la competencia AaA. Encontramos que hay una abrumadora coincidencia en las competencias mostradas en los PD, ya que, en la reducción, vía la eliminación de repeticiones, se mantuvieron solo el 7.2% de los párrafos que describían las competencias y, a partir de estos, los descriptores muestran que los aspectos contextuales, los valorales y los actitudinales se soslayan al presentar competencias. Lo anterior concuerda con los resultados de Gargallo-López y Pérez-Pérez (2021) sobre que la competencia AaA provee de herramientas para aplicar lo aprendido en diferentes contextos, lo cual requiere habilidades para filtrar la información que se recibe y mostrar una actitud positiva.

Los elementos actitudinales y contextuales aparecen de manera desdibujada en las subdimensiones revisadas y los valorales están totalmente ausentes. Por ello, cabe inferir que la redacción de competencias se enfoca, en su mayoría, en aspectos técnicos de las titulaciones revisadas. Justamente, estos componentes hacen la diferencia entre una educación de contenidos y una, como la que propone Tobón (2007), que trabaja para una formación integral, ya que los elementos actitudinales permiten transferir conocimientos, habilidades y educar en la ciudadanía, lo que implicaría un análisis más contextualizado de las situaciones problema por resolver.

En los programas encontramos que hay conocimientos que denominamos “de paso”, como, por ejemplo, aquellos que, para utilizar una maquinaria, se requiere tener primero el encendido y girar una llave; estos conocimientos se dan por presentes en el alumnado, lo que dificulta la posibilidad del desarrollo de una competencia sin el conocimiento previo que la respalde. Yurén (2020), que se menciona en la descripción de la competencia AaA sobre el enfoque centrado en el aprendiente, nos indica que hay que atender las particularidades de los estudiantes y, por lo tanto, es importante conocer o asegurar que cuenten con los conocimientos necesarios para adquirir la competencia en cuestión.

Un tema que nos inquieta en torno al enfoque por competencias es que, en el currículo, estas se traducen en los créditos europeos, los cuales no reflejan las actividades o desempeños que gestionan un tipo u otro de competencias, ya que su asignación se corresponde con cierto número de horas durante el curso.

Al revisar los PD, observamos que el profesorado que los ha preparado lo hicieron con cierta ambivalencia entre el enfoque por objetivos y el enfoque basado en competencias, de ahí que en la redacción de lo que nombran como competencias en algunos casos son solo habilidades, en otros son conocimientos, y en otros cuestiones que se refieren a actitudes.

En general, la redacción de las competencias en los PD aparece de manera atomizada, por lo que cabe cuestionar cómo se está comprendiendo su composición. Identificamos que en la redacción también se presupone un desempeño, sin que

quede muy claro cuál es el camino para alcanzarlo; por lo tanto, en una siguiente investigación habría que analizar las planeaciones de las asignaturas a fin de confirmar que las propuestas de competencias sean factibles. Otro pendiente de indagar es, mediante un trabajo de corte empírico, revisar las prácticas docentes para, alineadas con las planeaciones, hacer posible el logro de las competencias; es decir, las competencias no se obtendrán por decreto; será necesario que las prácticas docentes las faciliten.

El componente de resolución de problemas es el mayormente representado para la titulación de Ingeniería en Telecomunicaciones, ya que encontramos una cantidad muy grande de párrafos en comparación con las demás subdimensiones, lo cual puede estar relacionado con la perspectiva que se tiene de los profesionales en esa área de estudio en cuanto a solucionar problemas.

De acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo, podemos afirmar que la dimensión metacognitiva de la competencia AaA no es francamente reconocible en la información que plasmó el profesorado que diseñó los programas de las titulaciones. Tenemos que reconocer que la aspiración de que quien egresa de las titulaciones de Pedagogía o Ingeniería en Telecomunicaciones de las universidades españolas sea una persona que seleccione de manera asertiva sus recursos para el aprendizaje (metacognición) y ejerza una ciudadanía activa es un reto pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://goo.gl/8sqF4K>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco*. Santillana.
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E. y Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0. Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, vol. 33, núm. 1, pp. 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- Gargallo López, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez Rodríguez, M. Á. y Moreno Navarro, S. (2020b). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico|The learning to learn competence: An assessment of a theoretical model. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 78, núm. 276, pp. 187-211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F.J., Giménez Beut, J. A. y Portillo Poblador, N. (2020a). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, vol. 23 núm. 1, pp. 19-44, <https://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- Gargallo-López, B. y Pérez-Pérez, C. (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.
- Hortal, A. (2000). *Docencia*. En A. Cortina y J. Conill. *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Editorial Verbo Divino.

- Knowles, M. S. (1990). *Fostering competence in self-directed learning*. En M. R. Smitch and Associates (eds.). *Learning to learn across the lifespan* (pp. 123-136). Jossey Bass.
- Laus, S. P. y Magro, D. (2013). *Os Rankings Acadêmicos Internacionais: Gênese e Relevância*. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113139/2013212%20%20Os%20rankings%20acad%C3%AAsicos%20internacionais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moncada, J. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. Trillas.
- Pérez, C., García-García, F., Vázquez, V., Félix, E. y Riquelme, V. (2020). La competencia "Aprender a Aprender" en los grados universitarios. *Aula Abierta*, vol. 49, núm. 3, pp. 309-323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 13, pp. 79-105. https://etsii.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf
- Rodríguez, H. (2007, junio). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, vol. XV, núm. 1, pp. 145-165. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4554>
- Royo, P. (2020). "Diseño por competencias" ¿era esto lo que necesitábamos? *Revista de Docencia Universitaria REDU*, vol. 18, núm. 1, pp. 47-70.
- Stringher, C. (2015). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Dea, C. Stringher y K. Ren (eds.). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos de investigación*. Paidós.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, vol. 16, pp. 14-28. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4125>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe. <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase uno*. https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Universidad de Extremadura (2022). Guía docente de la asignatura de grado Fundamentos de redes. <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/cum/informacion-academica/programas-asignaturas/curso-2022-23/plan1515/501426.pdf>
- Universidad de Extremadura (s.f.). Guía de la asignatura de grado Servicios de comunicación avanzada. <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/cum/titulaciones/info/asignatura?id=1515&i>
- Universidad de Málaga (2013). Competencias sistemas telecomunicación. https://www.uma.es/teleco-matematicas/cms/menu/gittm-inicio/competencias/?set_language=en
- Universidad de Murcia (2020). Guía de la asignatura de grado Bases orgánicas y funcionales de educación. <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RCcSj2OADXcJysErBhwkIhunM8JBxFYtwwpXtjLSOG2Q4RtjzIz>

- Universidad de Navarra (s.f.). Guía de la asignatura de grado Familia, sociedad y educación. https://aula-virtual.unav.edu/webapps/blackboard/execute/content/blankPage?cmd=view&content_id=_1956603_1&course_id=_33464_1&mode=reset
- Universidad de Oviedo (2020). Guías docentes de las asignaturas Medición y análisis de datos en educación, Historia de la educación en España, Contextos y roles profesionales, Historia de las ideas pedagógicas y del curriculum y Pedagogía gerontológica. <https://www.uniovi.es/estudios/guias>
- Universidad de Sevilla (2009). Programa de la asignatura Procesos psicológicos básicos. <https://1library.co/document/q530wdwz-programa-asignatura-procesos-psicol%C3%B3gicos-pedagog%C3%ADa-departamento-psicolog%C3%ADa-experimental.html>
- Universidad de Valladolid (2010). Guía docente de la asignatura Fundamentos de transmisión por radio. <https://1library.co/document/y8gw7pj5-gu%C3%ADa-docente-de-la-asignatura.html>
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, vol. 186, pp. 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%C3%A1lisis%20cr%C3%ADtico%20del%20discurso.pdf>
- Yurén, T., García-García, F., Escalante, A., González-Barrera, Z. y Velázquez, D. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 85, pp. 239-265. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/05/RMIE_85.pdf

La formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria

Training for citizenship in gender equality at elementary education

DENYS SERRANO ARENAS*

AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES**

La igualdad de género es un propósito desde las políticas educativas dirigidas a la eliminación de desigualdades socioculturales que limitan el ejercicio de derechos de la niñez. En la actualidad, perviven estereotipos de género que legitiman los roles ejercidos por niñas y niños que limitan las formas de participación y propician distintos niveles de exclusión en la convivencia escolar. El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de un grupo de estudiantes de sexto grado sobre la forma en que deben participar en las dinámicas escolares por su condición de género a fin de identificar los estereotipos que influyen en la práctica de su participación. Se realizó un estudio descriptivo mediante un cuestionario tipo Likert a 64 estudiantes. Los resultados muestran que se reproducen estereotipos de género que dotan a los niños de mayor facilidad y libertad para expresarse, así como para tomar decisiones. También se identificaron modificaciones en los roles de cuidado, dentro de los cuales los hombres comienzan a tener mayor injerencia. Estos estereotipos representan dificultades estructurales para el autorreconocimiento de las capacidades participativas de niñas y niños. Se recomienda tomar a la participación como elemento fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en igualdad de género.

Palabras clave:
igualdad de género,
participación estudiantil,
estereotipos de género, formación para la ciudadanía

Recibido: 26 de octubre de 2022 | **Aceptado para publicarse:** 8 de mayo de 2023 |

Publicado: 18 de mayo de 2023

Cómo citar: Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. C. (2023). Formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1498. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-012)

Gender equality is a purpose from educational policies aimed to eliminating sociocultural inequalities that limit the exercise of children's rights. At present, gender stereotypes that legitimize the roles exercised by girls and boys that limit the forms of participation persist, promoting different levels of exclusion in school life. The objective of this work is to analyze the perceptions of a group of sixth grade students, about how they consider they should participate in school dynamics due to their gender condition, to detect those stereotypes that influence the practice of their participation. A descriptive study was carried out using a Likert-type questionnaire to 64 students. The results show that gender stereotypes are reproduced that provide children with greater ease and freedom to express themselves, as well as to make decisions. Modifications in the care roles were also identified, within which, they begin to have greater interference. In parallel, it was found that these stereotypes represent structural difficulties for the self-recognition of the participatory capacities of girls. It is recommended to take participation as a fundamental element for the exercise of citizenship in gender equality.

Keywords:

gender equality, student participation, gender stereotypes, training for citizenship

* Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Profesora en el programa educativo de Ciencias de la Educación. Coordinadora de la maestría en Educación en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, con la distinción de candidata. Línea de investigación: inclusión educativa enfocada en la participación de la niñez. Correo electrónico: denys.serrano@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>

** Doctora en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Docente en la misma universidad. Fundadora y coordinadora del Observatorio de la Convivencia Escolar de la UAQ. Integrante del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, de la Cátedra Unesco de la Juventud, Educación y Sociedad y de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio. Reconocimiento de Investigadora Nacional nivel 2 por el Conacyt. Líneas de investigación: ciudadanía, participación y convivencia en niños, niñas y adolescentes. Correo electrónico: azus@uaq.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>



INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos son imperativos éticos que otorgan un estatus de igualdad a todas las personas para ampliar el marco de libertades sustantivas a fin de garantizar el acceso a la dignidad humana por medio de la libertad y la igualdad ciudadana (Nussbaum, 2012; Sen, 2009). Sin embargo, algunos factores socioculturales pueden obstaculizar el ejercicio de derechos en igualdad, y los más visibles están vinculados a condiciones de género. Estos factores aluden a dos estructuras principales: por un lado, las características y los roles que la sociedad confiere a las personas en función de la asignación de géneros (Pastor-Vicedo et al., 2019) y, por otro, la configuración de relaciones desiguales de poder que se gestan en la interacción, principalmente de carácter binario (Lamas, 2013).

Según Bourdieu (2000), estas relaciones se caracterizan por luchas de dominación que, a través de la violencia simbólica, se instauran en las estructuras de las instituciones sociales (familia, escuela, sociedad). De la misma manera, estas luchas son intrínsecas a las subjetividades que devienen en prácticas opresoras y restrictivas, las cuales reproducen desigualdades entre hombres y mujeres (Segato, 2018).

Por tanto, en la socialización de la vida institucionalizada se reproducen estereotipos de género, entendidos como las creencias que delinear los roles que ejercen las personas y son adjudicados en función de una categoría sexogenérica (Amorós, 2005). La escuela, de manera implícita, participa en la reproducción de dispositivos sociales de género que arraigan cualidades de lo masculino y lo femenino (Cazares-Palacios et al., 2022); esto delinea comportamientos impulsados en el currículo oculto (Pérez y Heredia, 2020).

Algunas prácticas reforzadoras de estos estereotipos suceden cuando los profesores como figuras de autoridad estimulan comportamientos en la niñez a partir de lo que esperan en función de su género, y discriminan capacidades e intereses diversos mostrados por niñas y niños (Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz, 2017). Además de lo anterior, en los libros de texto prevalecen contenidos que posicionan a las mujeres en roles tradicionales asociados al cuidado del hogar, la limpieza o mediante el ejercicio de profesiones relacionadas con lo femenino, además de que contienen menor representación que los hombres (Villodre et al., 2021).

Estas creencias estereotipadas también influyen en las aspiraciones ocupacionales de la niñez. Mientras que las niñas se orientan hacia profesiones y oficios relacionados con el cuidado o la belleza, como veterinaria, maestra, enfermera, los niños prefieren labores asociadas a la fuerza física, como ser deportista, bombero y policía (Chambers et al., 2018). Lo anterior muestra cómo los estereotipos de género influyen de manera heterónoma en lo que niñas y niños planean para su vida adulta, lo cual niega el anhelo de su autorrealización por intereses propios. Para Fraser y Honnet (2006), estas condiciones enraizadas en la estructura social constituyen una forma de agravio a la que denominan injusticia cultural.

Ante la necesidad de evitar la reproducción de desigualdades estructurales entre hombres y mujeres, han surgido diversas acciones internacionales y nacionales que atienden la igualdad de género como un tema prioritario. Algunos ejemplos de lo

anterior son los Objetivos de Desarrollo Sustentable, que privilegian esta problemática como parte primordial de la agenda internacional, de lo cual se desprenden acciones en la política educativa (Gómez, 2018).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha actualizado los planes y programas de estudio de educación básica a nivel nacional, planteados en el nuevo marco curricular, que considera la igualdad de género como un eje articulador del currículo escolar, el cual debe ser integrado en el aula como contenido transversal en todo el proceso educativo para trabajar en la eliminación de desigualdades históricas que han vivido las mujeres y, con ello, acortar las brechas de género (SEP, 2021).

La construcción de entornos educativos en igualdad de género determina el acceso de “reglas de convivencia más equitativas donde la diferencia sexual sea reconocida y no utilizada para establecer desigualdad” (Lamas, 2013, p. 19). De esta manera, trabajar por la igualdad de género implica la construcción de entornos educativos democráticos que permitan el acceso a las mismas oportunidades de participación entre los estudiantes.

Derivado de lo anterior, el objetivo de nuestro trabajo es identificar los estereotipos de género interiorizados por niñas y niños en la práctica de su participación escolar a fin de comprender los retos que implica la formación para la ciudadanía en igualdad de género en la educación primaria.

LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN NIÑAS Y NIÑOS

La ciudadanía constituye uno de los fundamentos del ejercicio democrático, ya que es la práctica que permite unir al individualismo moral de los sujetos con la racionalidad instrumental de las instituciones (Palazuelos, 2019). En este sentido, la disputa entre el género como dimensión subjetiva y como estereotipo impuesto deviene en procesos de modernización; en este punto, la neutralidad ética puede eclosionar a favor de la igualdad (CEPAL, 2003). Por tanto, la igualdad de género es una de las bases para el ejercicio de la ciudadanía en contextos democráticos; es “una manera de vivir, una manera de relacionarse con otros en medio de las diferencias, del pluralismo y la otredad, una forma de atender y administrar los conflictos y construir espacios de convivencia pacífica” (Gutiérrez, 2009, p. 124).

La Convención de los Derechos de las Niñas y los Niños otorga una relación en paridad e igualdad entre adultos y niñez, pues ambos actores se consideran sujetos de derechos. A partir de ello, se han redactado diversos documentos en las políticas nacionales y en el currículo escolar que promueven la formación para la ciudadanía desde la infancia con la finalidad de disminuir los problemas de desafección ciudadana que caracteriza a las democracias contemporáneas (Novella et al., 2021).

En la actualidad, el debate acerca de la formación para la ciudadanía desde la niñez ha centrado su atención en el ejercicio de derechos, en especial los relacionados con la participación (Ochoa, 2019, 2021; Ochoa et al., 2020). Algunos estudios sugieren que la participación es un derecho habilitante de otros derechos, ya que permite a niñas y niños hacer frente a las problemáticas de su cotidianidad y espacios de desarrollo al promover su expresión y toma de decisiones en todo proceso que los involucre (Lansdown, 2014; Liebel, 2022).

De acuerdo con Robirosa et al. (1990), la participación de las niñas y los niños se puede entender en tres rubros: el sentido de pertenencia, tener injerencia en la toma de decisiones vinculadas con los procesos de adaptación e influir en la conformación de su entorno a partir de sus acciones. En este aspecto, dicha participación implica que niños y niñas sean tomados en cuenta como integrantes de la comunidad, conformar sus identidades desde el conocimiento de sí mismos y su medio, además de tener la posibilidad de actuar conforme a sus intereses individuales o colectivos como etario social.

Es importante considerar que un rasgo significativo que asumen las niñas y los niños en torno a su propia participación en las instituciones educativas consiste en apoyar a sus pares y profesores en actividades escolares (Serrano et al., 2019), pues, a partir de apoyar a otros, desarrollan un sentido de pertenencia, visibilizan las características culturales que conforman sus identidades y las socializan en su ámbito inmediato; de esta manera, logran ser valorados con base en la aportación que ofrecen a la colectividad desde sus aptitudes individuales.

OBSTÁCULOS DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS

Las escuelas son espacios donde confluyen prácticas, valores, reglas y códigos culturales particulares que enmarcan la convivencia (Erstad et al., 2021). Existen dos saberes principales que delinearán estas prácticas: el saber legítimo y el currículo oculto. El primero refiere el conocimiento oficial que explica el conjunto de contenidos escolares, mientras que el segundo alude a las enseñanzas de las relaciones sociales, con los otros y con el mundo (Giroux et al., 2021).

El currículo oculto reproduce prácticas educativas basadas en los aspectos axiológicos preponderantes de la comunidad, arraigados en su cultura y que se transmiten de forma inconsciente por estudiantes, profesores, familiares, entre otros (Bourdieu, 2011; Giroux, 1986; Giroux et al., 2021; Ávila, 2005). Una parte importante de este marco axiológico genera nociones sobre el deber ser de la masculinidad y la femineidad, y reproduce desigualdades de género, las cuales tienden a reforzar estereotipos, orientar gustos, preferencias y comportamientos que moldean aptitudes y capacidades (Rodríguez y Pease, 2020).

De esta manera, en la escuela se normalizan violencias simbólicas que se hacen tangibles en pequeñas molestias cotidianas, cuyos efectos son la falta de reconocimiento entre pares, así como baja confianza en lo que las niñas y los niños pueden hacer o lograr (Mingo, 2010).

Derivado de lo anterior, la enseñanza asimétrica de las normas y los valores reproduce patrones de comportamiento que agravan el posicionamiento social de niñas y niños, lo cual “incide en el sentido de la propia identidad, en la medida que en ésta constituye el núcleo de autorrespeto sin los cuales los humanos no pueden mantener su integridad moral” (Amorós, 1998, p. 40).

Un mecanismo para reconocer estos imperativos culturales que parten de la hegemonía se fundamenta en el cuestionamiento en torno a ¿quién se beneficia de la permanencia de este marco axiológico?, ¿cómo se desarrollan y persisten dichos imperativos en la escuela? (Pulerwitz et al., 2019). Responder a estas

preguntas permite visibilizar las estructuras culturales que reproducen la desigualdad por condición de género en el interior de las escuelas y que merman el ejercicio democrático entre estudiantes. Esto, con la intención de no reproducir injusticias culturales que asocian a las mujeres con minusvalía y restricciones de derechos que no están justificadas en sus capacidades o intereses, así como las limitaciones a otras conductas en niños que no les permiten desarrollar sensibilidad o expresiones de emotividad.

Por tanto, se aprecia que en las escuelas perviven prácticas que obstaculizan el ejercicio democrático en sus estudiantes, que, por medio de la asignación de roles de género, se les restringe un pleno desarrollo de su libre expresión, lo cual les niega un reconocimiento al tiempo que afecta el ejercicio de sus derechos y entorpece su participación, así como las posibilidades de aportar a la institución desde su propia condición como actores sociales.

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

La ciudadanía en los entornos educativos implica que el estudiantado pueda acceder a mayores marcos de justicia a partir de condiciones y oportunidades óptimas para ejercer sus derechos, así como asumir sus responsabilidades en la convivencia escolar. En el caso de la niñez, los marcos de acción son concedidos por los adultos que les rodean. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2005), esto se configura en torno a tres aspectos: la noción evolutiva, que refiere el desarrollo y la autonomía gradual que adquiere la niña o el niño en su etapa de crecimiento; la noción participativa o emancipadora, que implica las competencias asociadas a la capacidad de pensar, efectuar decisiones y evaluar sus implicaciones, así como la libertad de estar informado sobre lo que lo involucre. Finalmente, la noción protectora, que concierne al derecho de la niña o niño a la protección, derivado de que sus facultades aún se están desarrollando.

El ejercicio de derechos que le es permitido a la niñez se encuentra delimitado por estas tres nociones; no obstante, cuando los adultos priorizan la protección sobre la emancipación, se corre el riesgo de obstaculizar el ejercicio de sus derechos. De esa forma, el acceso a mayores marcos de autonomía depende de los juicios de emancipación, participación o protección, pero también de los criterios que poseen los adultos en relación con ella. Liebel (2022) plantea que el trato hacia la infancia se encuentra permeado de una cultura adultocéntrica que coloca a la niñez en una posición de obediencia determinada por relaciones asimétricas con sus cuidadores. Por su parte, Giroux (2003) comenta:

Se otorga a los niños el derecho a la protección, pero, al mismo tiempo, se les niega la capacidad de actuar y la autonomía. Incapaces de entender a la infancia como una interpretación histórica, social y política entremezclada con las relaciones de poder que muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo (p. 14).

En consecuencia, la priorización de la protección de la niñez genera dos problemáticas socioculturales. La primera está asociada a la restricción de su participación, lo cual resulta preocupante, pues el Unicef (2018) posiciona el derecho

a la participación como una llave de acceso a otros derechos fundamentales. De acuerdo con Ochoa (2019), la participación no debe ser una concesión que se le otorga a la niñez por parte de los adultos, sino un derecho adquirido.

La segunda problemática deviene del aprendizaje heterónomo de valores culturales, lo cual reproduce sesgos de género que limitan los marcos de acción de niñas y niños, normalizan situaciones de desigualdad y arraigan creencias colectivas sobre atributos de ciertas capacidades que determinan el comportamiento de las personas (Quintana y Pujalte, 2021). Los estereotipos contienen un sexismo que, desde la infancia, omiten la presencia de las mujeres en ciertas prácticas sociales, lo cual ayuda a mantener patrones de dominación por condición de género (Valle, 2022).

La igualdad de género como un derecho no implica que “hombres y mujeres deban ser tratados como idénticos, sino que el acceso a oportunidades y el ejercicio de los derechos no dependan del sexo de las personas” (ONU Mujeres, 2015, p. 6). Por tanto, para promover condiciones de igualdad se debe velar por la paridad a partir del reconocimiento del otro como diferente, pero con igualdad de condiciones para ejercer sus derechos, en especial los relacionados con la participación, pues permite la práctica y aplicación de otros derechos de la niñez.

MÉTODO

Nuestra investigación es de tipo cuantitativa con alcance descriptivo. Utilizamos el método de estudio de caso para indagar los estereotipos que perviven en una escuela primaria insertada en un contexto en la ciudad de Querétaro, considerado con problemas de violencia de género (Serna y Olvera, 2008). El estudio se llevó a cabo en una localidad situada al noroeste de la ciudad. La zona es catalogada como de alta marginación según la Secretaría de Desarrollo Social de México (Sedesol, 2009).

En la localidad prevalece una cultura de mujeres con jefatura familiar, consecuencia de que los hombres adquieren hábitos de consumo de alcohol desde la adolescencia y tienen poca responsabilidad en el hogar (Serna y Olvera, 2008). Este escenario ha normalizado condiciones de abuso y violencia hacia las mujeres, que influyen en la herencia y reproducción de desigualdades hacia las niñas. En concreto, la investigación en esta localidad permitió identificar el arraigo de desigualdades que enfrentan las mujeres desde la niñez.

Realizamos una muestra no probabilística seleccionada por criterios de conveniencia (Goetz y Le Compte, 1988), dado que la investigación se llevó a cabo con los grupos escolares que eran parte de un proyecto más amplio. Esta se compone de dos grupos de sexto grado de nivel primaria, en los que participaron 25 niñas y 39 niños, que dan un total de 64, con una edad promedio de 11 años. Del total, 28 estudiantes afirmaron pertenecer a un hogar de jefatura familiar, en el cual la mamá tenía la mayor responsabilidad en cuanto a los gastos del hogar y el cuidado de las niñas y niños, mientras que 52 señalaron que sus mamás tenían alguna actividad remunerada y, por lo tanto, una participación importante en la manutención familiar. Solo 12 de las madres de quienes participaron en el estudio se dedicaban al cuidado de la casa y otras actividades familiares no remuneradas.

Instrumentos

Seleccionamos el instrumento sobre la expresión de estereotipos de género en estudiantes de educación primaria validado por Romero y Cardeña (2017), el cual es un cuestionario tipo Likert de cuatro opciones que indagan los estereotipos de género que se manifiestan en el espacio escolar con niñas y niños de educación primaria en México. A partir de la estructura de las preguntas del instrumento, adaptamos las dimensiones y los ítems a los intereses del estudio en torno al ejercicio de la participación de niñas y niños en el ámbito escolar; el instrumento fue evaluado por medio del juicio de expertos. En la tabla 1 se muestra dicha estructura.

Tabla 1. Dimensiones e ítems del cuestionario

Dimensión	Descripción de la dimensión	ITEMS
1. Expresión de niñas y niños	Refiere a la emisión de la opinión y las emociones en los espacios escolares	Las niñas expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria
		Los niños expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria
		Las niñas expresan sus emociones con mayor libertad que los niños
		Los niños expresan sus emociones con mayor libertad que las niñas
2. Toma de decisión	Alude a la injerencia de niñas y niños en los procesos de toma de decisión en los trabajos académicos	Las niñas toman mejores decisiones cuando se trabajan en equipo
		Los niños toman mejores decisiones cuando se trabaja en equipo
3. Involucramiento en trabajos colectivos	Hace referencia a las acciones que ejerce la niñez en las tareas escolares desarrolladas entre pares	Las niñas organizan mejor las tareas en trabajos en equipo
		Los niños organizan mejor las tareas en trabajos en equipo
		Las niñas brindan más apoyo cuando alguien lo necesita
		Los niños brindan más apoyo cuando alguien lo necesita

Estas dimensiones se conformaron a partir de dos prácticas que distinguen el ejercicio de la participación en la Convención de los Derechos de las Niñas y los Niños: la expresión y la toma de decisiones. Sumado a ello, consideramos también el involucramiento de niñas y niños en trabajos colectivos (Liebel y Saadi, 2013; Serrano-Arenas et al. 2019).

El análisis de datos se realizó con base en la sistematización de respuestas de la escala Likert en torno a las percepciones de los encuestados sobre las prácticas de la participación que se le facilitan al estudiantado en función de su condición de género. La escala utilizada constó de cuatro opciones: totalmente desacuerdo=4, de acuerdo=3, en desacuerdo=2 y totalmente en desacuerdo=1. Finalmente, con la intención de sistematizar y fortalecer la interpretación de los datos, elaboramos tablas comparativas entre las tres dimensiones descritas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Expresión de niñas y niños

Esta dimensión muestra la comparación entre las percepciones de la niñez sobre sus facilidades y libertades para emitir una opinión y expresar emociones en el ámbito escolar. En la tabla 2 presentamos un análisis comparativo acerca de las facilidades para expresarse.

Tabla 2. Percepción sobre la facilidad de expresarse

Item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria	No contestó	4%	0%
	Totalmente de acuerdo	8%	10%
	De acuerdo	20%	28%
	En desacuerdo	48%	49%
	Totalmente en desacuerdo	20%	13%
Los niños expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	12%	18%
	De acuerdo	44%	33%
	En desacuerdo	24%	28%
	Totalmente en desacuerdo	20%	21%

En la anterior tabla observamos que la población encuestada coincide en que las niñas se perciben con menor facilidad para expresarse que los niños (48% de mujeres y 49% de hombres). Esta información corrobora que las niñas están totalmente de acuerdo (12%) o de acuerdo (44%) que los niños son quienes tienen mayor facilidad. Esto, en contraste con los niños, quienes se posicionan a sí mismos con facilidades para expresarse (18% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo). Con base en estos datos, las niñas presentan barreras para emitir su punto de vista que dificultan que puedan usar su palabra para exponer abusos, omisiones, preferencias o ser tomadas en cuenta en los procesos de toma de decisión.

Respecto a la libertad en la expresión de emociones, en la tabla 3 advertimos que las niñas de nuevo se identifican con limitaciones para expresar sus emociones (40% en desacuerdo y 24% totalmente en desacuerdo que lo hacen con mayor libertad que los niños). En tanto, sus compañeros varones se conciben a sí mismos con menor libertad que las niñas (41% totalmente de acuerdo y 41% de acuerdo).

Tabla 3. Percepción sobre libertad para expresar emociones

item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas expresan sus emociones con mayor libertad que los niños	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	4%	3%
	De acuerdo	32%	15%
	En desacuerdo	40%	41%
	Totalmente en desacuerdo	24%	41%
Los niños expresan sus emociones con mayor libertad que las niñas	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	8%	3%
	De acuerdo	44%	15%
	En desacuerdo	36%	41%
	Totalmente en desacuerdo	12%	41%

En esta dimensión se mostró que las niñas consideran que tienen menor facilidad y libertad para expresar ideas, opiniones y emociones, y se favorece a los niños con mayores oportunidades y capacidades para exponer sus pensamientos y emociones. La expresión permite el conocimiento de sí mismo a partir del diálogo, lo cual promueve la conformación de la identidad (Gauché y Lovera, 2019), además de que “la libre expresión se fundamenta en la discusión de las ideas contrapuestas” (Vélez et al., p. 109). Estos elementos ayudan a comunicar la diversidad de ideas, formas de ser y pensar que coexisten en la escuela, lo cual impulsa el ejercicio de derechos relacionados con la participación y, por tanto, se propicia la generación de ambientes democráticos en la escuela.

A partir de lo anterior, se muestra a la expresión como el primer acercamiento de niñas y niños para conocerse y conformar su identidad. Lo anterior facilita ser tomado en cuenta en todo asunto que les compete e interesa, por lo que estos estereotipos restringen la práctica de los derechos relacionados con la participación, en especial a las mujeres. Asimismo, es notorio que los niños se asumen con poca libertad para expresar cómo se sienten.

De esta forma, podemos inferir que las niñas, al no concebirse a sí mismas tan capaces como los niños, autorrestringen la expresión, lo cual confirma que el estereotipo de género asociado a la incapacidad en la expresión de las niñas pervive y arraiga limitantes para interactuar en su medio. Según Gaag (2013), hay una “normalización de la creencia generalizada de que las opiniones de las niñas y mujeres están subordinadas a las de los niños y hombres” (p. 27), en particular en contextos proclives a la violencia de género, lo cual puede explicar por qué las niñas atribuyen que los hombres poseen facilidades para expresarse.

Toma de decisiones

Esta surge por la necesidad de consensuar un acuerdo para realizar los trabajos académicos, de tal forma que el trabajo en equipo es una actividad preponderante para emitir una postura ante una actividad escolar. La tabla 4 muestra que el 54% de los niños (36% en desacuerdo y 18% totalmente en desacuerdo) no están de

acuerdo en que las niñas tomen mejor las decisiones en los trabajos en equipo. Esta situación se reafirma cuando niñas y niños destacan que sus compañeros hombres toman mejores decisiones cuando trabajan en equipo (48% de niños en acuerdo y 49% de las niñas).

Tabla 4. Percepción sobre el proceso de toma decisión

item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas toman mejores decisiones cuando se trabaja en equipo	No contestó	0%	3%
	Totalmente de acuerdo	20%	15%
	De acuerdo	36%	28%
	En desacuerdo	28%	36%
	Totalmente en desacuerdo	16%	18%
Los niños toman mejores decisiones cuando se trabaja en equipo	No contestó	0%	5%
	Totalmente de acuerdo	16%	10%
	De acuerdo	48%	49%
	En desacuerdo	24%	26%
	Totalmente en desacuerdo	12%	10%

Respecto a la tabla anterior, se hace notorio que la población de estudio percibe a los hombres como mejores para tomar decisiones; ello puede ser una consecuencia del

entrenamiento que damos a los niños en la casa o cuando ven televisión, cuando se dan cuenta que la palabra de un hombre vale más que la palabra de una mujer, que la inteligencia de un hombre es más potente que la inteligencia de una mujer, que la fuerza física de un hombre es mayor que la de la mujer, que el prestigio está asociado al ícono del cuerpo masculino (Ibero, 31 de mayo de 2019).

Aunado a lo anterior, el hecho de que las niñas se alejen de los procesos de toma de decisión por no considerarse buenas al ejercerlo aumenta su vulnerabilidad. Galli (2021) afirma que, cuando se limita la libertad de las niñas para preguntar y recibir información, se obstruye que ellas puedan deliberar libremente y tomar decisiones informadas. Puente-Martínez et al. (2016) señalan que las niñas no se involucren en el proceso de decisión supone un riesgo para ellas, pues los niños y adultos que las rodean pueden elegir por su propio cuerpo, lo cual incrementa su vulnerabilidad ante abusos.

De ese modo, promover escenarios para que las niñas ejerzan su participación en el proceso de toma decisión permite que aprendan a elegir por su bienestar, y tomen como punto de partida sus anhelos, deseos, aspiraciones, entre otros aspectos importantes. Ello representa un paso esencial para la igualdad de género.

Involucramiento en trabajos colectivos

Las acciones que realiza la niñez al involucrarse en la organización de actividades y el apoyo que brindan a quien creen que lo necesita, en especial cuando niñas y niños lo practican entre pares, son rasgos fundamentales de la participación. Las

actividades en equipo requieren organización y cooperación para cumplir las consignas. En la tabla 5 se muestra que una minoría de las niñas se conciben buenas organizando las tareas en estas actividades (4% totalmente de acuerdo y 8% de acuerdo), en contraste con los niños, que se posicionan con dicha capacidad (13% totalmente de acuerdo y 31% de acuerdo).

Tabla 5. Percepción sobre la organización en actividades escolares

Item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas organizan mejor las tareas en trabajos en equipo	No contestó	4%	3%
	Totalmente de acuerdo	8%	15%
	De acuerdo	24%	23%
	En desacuerdo	44%	46%
	Totalmente en desacuerdo	20%	13%
Los niños organizan mejor las tareas en trabajos en equipo	No contestó	4%	3%
	Totalmente de acuerdo	8%	13%
	De acuerdo	48%	31%
	En desacuerdo	24%	43%
	Totalmente en desacuerdo	16%	10%

En cuanto a la toma de decisión, en la tabla 4 se muestra un consenso entre niñas y niños que las mujeres no organizan adecuadamente las asignaciones del trabajo en equipo. Esta situación contiene de forma implícita que el ejercicio del liderazgo no está asociado a una característica de lo femenino. Las creencias de que las niñas son menos capaces para organizarse y tomar decisiones respecto a sus compañeros hombres son estereotipos que atentan contra la igualdad.

Según Kabeer (2019), las limitaciones de las mujeres en la toma de decisión impiden su empoderamiento, lo cual significa la obstrucción de una vida alejada de las imposiciones socioculturales que entorpecen una verdadera elección en las mujeres. Las cargas estereotipadas restringen las oportunidades en la infancia: “Los niños ganan autonomía; movilidad; prospectos de trabajo; a las niñas se les priva sistemáticamente de estas oportunidades” (Fancy, 2012, p. 20). De esa forma, cuando las niñas se segregan a sí mismas de la organización al autopercebirse con menores capacidades que los niños surgen dificultades para ejercer su autonomía.

El apoyo conforma otro aspecto de esta dimensión. En la tabla 6 observamos que poco más del 30% de las niñas se perciben a sí mismas como personas que suelen apoyar a los demás cuando lo necesitan (12% totalmente de acuerdo y 20% de acuerdo); de igual forma, el 60% de las niñas posicionan a los niños con más capacidad para apoyar a otros (20% totalmente de acuerdo y 40% de acuerdo).

Tabla 6. Percepción sobre el apoyar a otros cuando sea necesario

Ítem	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas brindan más apoyo cuando alguien lo necesita	No contestó	4%	0%
	Totalmente de acuerdo	12%	18%
	De acuerdo	20%	26%
	En desacuerdo	52%	38%
	Totalmente en desacuerdo	12%	18%
Los niños brindan más apoyo cuando alguien lo necesita	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	20%	23%
	De acuerdo	40%	33%
	En desacuerdo	28%	39%
	Totalmente en desacuerdo	12%	5%

Los hombres, por su parte, manifestaron que el 56% están de acuerdo en que ellos apoyan más a quien lo necesite (23% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo) en contraste con el 44%. Lo anterior implica que las niñas no se asocian a roles que tienen que ver con el apoyo, un aspecto indispensable para realizar acciones de cuidado por otras personas. Este resultado evidencia cambios en los estereotipos de género que vinculan a las niñas en roles relacionados con el cuidado de los demás (Rodríguez et al., 2013; Serrano y Ochoa, 2021), pues, cuando las niñas no se asumen como mejores para apoyar a otros, es una ventana de oportunidad para cambiar las tendencias en los intereses ocupacionales actuales de las niñas que apuntalan hacia la docencia, enfermería y veterinaria (Chambers et al., 2018).

Lo anterior no solo impacta en la elección de una ocupación o profesión. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), las mujeres dedican 2.7 veces más valor económico que los hombres en la realización de actividades domésticas y del hogar. Estas obligaciones se asumen como obligaciones culturales por el hecho de ser mujer (Alberti-Manzanares et al., 2014). Este hallazgo es un área de oportunidad para trabajar por una cultura de apoyo mutuo que ayude a construir comunidad recíproca en cuanto a las acciones de servicio desde los entornos escolares entre niñas y niños.

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como finalidad identificar los estereotipos de género que perviven en las prácticas participativas de la infancia a fin de reconocer los retos que implica el ejercicio de derechos en igualdad en la escuela. Encontramos que los estereotipos que restringen la práctica de la participación de las niñas se arraigan en la expresión, en la toma de decisión y en el involucramiento en las acciones en el ámbito escolar.

Las niñas y los niños se ubican en la intersección de dos desigualdades que obstruyen la igualdad de oportunidades para ejercer su participación en la escuela: por un lado, la posición de obediencia que tiene la niñez en la estructura, la cual limita

su expresión e injerencia en los procesos de toma de decisión y, por otro, las desigualdades de género que agudizan aún más el posicionamiento de las niñas por sí mismas y por sus compañeros con menos capacidades para hablar, elegir y participar en la organización de actividades. Estas condiciones van limitando la visibilidad de las niñas en los procesos educativos, por lo que, si no se considera la necesidad de aumentar el acceso a oportunidades para que las niñas puedan asumir roles de liderazgo y ser tomadas en cuenta en los procesos de decisión, difícilmente ellas exigirán otro posicionamiento en la estructura escolar.

A partir de estos hallazgos, reconocemos los siguientes aspectos como retos principales para promover una cultura de igualdad de género en el ejercicio de los derechos de niñas y niños:

- Las oportunidades de las niñas de participar son disminuidas principalmente por la percepción de sí mismas como personas con menor capacidad para emitir una opinión y participar en la toma de decisión.
- El apoyo es una práctica de la participación que permite construir una estructura escolar más democrática en la que la injusticia no le sea ajena a nadie, lo cual puede promover la corresponsabilidad de niñas y niños para mejorar sus propias condiciones.
- La promoción de la expresión de niños y en especial de las niñas en las prácticas educativas es una llave de acceso para construir la convivencia en igualdad de género.

Para avanzar hacia la igualdad de género en la escuela es importante reconocer las desigualdades socioculturales que se arraigan en creencias estereotipadas sobre lo que pueden hacer niñas y niños, ya sea por su condición de género o por su edad. Por tal motivo, los adultos que los rodean deberían cuestionarse constantemente sobre las prácticas que promueven y reproducen las desigualdades entre niñas y niños, para lo cual es necesario conocer y reconocer la diversidad de pensamiento, de acción y de percibir del mundo entre quienes habitan en la escuela.

Estas consideraciones pueden ser retomadas por profesores como principales figuras de autoridad que interactúan con la niñez y prestar atención en la distribución del poder entre profesores, niñas y niños para que los “dueños de la palabra” no sean los adultos, pues en la experiencia los niños y, sobre todo, las niñas pueden reconocer sus propias capacidades para conocerse, opinar, decidir, hacer y contribuir.

Asimismo, es pertinente abrir las oportunidades para que niñas y niños reflexionen y cuestionen constantemente las normas, valores o condiciones que delinean los comportamientos en la escuela, de tal modo que los reglamentos deriven de un proceso consensuado en vez de imperativos heterónomos. El constante cuestionamiento de reglas interiorizadas permitiría cambiar poco a poco la estructura asimétrica en la adquisición de estereotipos de género, los cuales van sometiendo a las mujeres a un deber ser que secunda sus propias necesidades e intereses. Al mismo tiempo, van delineando las conductas de los hombres para reproducir asimetrías y negarles la posibilidad de expresar sensibilidades en torno a sus emociones y en relación con sus compañeras, lo que merma el desarrollo de la empatía.

En este sentido, la educación en igualdad de género implica ampliar los marcos de experiencia de la niñez con base en los cuales el profesorado inculque una cultura fundamentada en la reflexión y cuestionamiento de los roles de los niñas y los niños, y coadyuve a la emancipación de los estereotipos que limitan sus opiniones y acciones en la escuela. Lo anterior sería una oportunidad para estructurar la escuela desde la pedagogía de las posibilidades, es decir, encaminar a las escuelas hacia un currículo escolar que considere “las disputas actuales que viven y enfrentan los sujetos en la cotidianidad para que estos puedan actuar y decidir el tipo de futuro en que quieren vivir” (Giroux et al., 2021, p. 29).

Entendemos que la igualdad de género en la escuela supone la práctica de la ciudadanía a partir del diálogo de saberes entre quienes la habitan, donde se comprende la diversidad de valores, creencias, prioridades no como mandatos, sino como una oportunidad de co-crear condiciones de empatía para combatir las injusticias estructurales que alejen a los niños y a las niñas, principalmente, de decidir lo mejor para sí mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti-Manzanares, P., Zavala-Hernández, M., Salcido-Ramos, B. y Real-Luna, N. (2014). Género, economía del cuidado y pago del trabajo doméstico rural en Jilotepec, Estado de México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 11, núm. 3, pp. 379-400. <https://revista-asyd.org/index.php/asyd/article/view/90>
- Amorós, C. (2005). Dimensiones de poder en la teoría feminista. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer. *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 25, pp. 11-14. <http://e-spacio.uned.es/fez37/public/view/bibliuned:filopoli-2005-25-F9DB3A11-C078-AB0D-74AF-21ECF9ECC717>
- Amorós, C. (1998). Política del reconocimiento y colectivos bivalentes. *Revista Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, núm. 32, pp. 39-52. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9899110039A>
- Ávila, F. M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, núm. 1, pp. 159-174. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35113>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cazares-Palacios, I. M., Tovar Hernández, D. M. y Herrera-Mijangos, S. N. (2022). Violencia de género en una universidad de Coahuila, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 58, pp. 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-010)
- Cepal (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5911-gobernabilidad-democratica-genero-articulacion-posible>
- Chambers, N., Rehill, J., Kashfepakdel, I. y Percy, C. (2018). Drawing the future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world. Education and employers. *Education and Employers*. <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINAL-REPORT.pdf>

- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, núm. 66, pp. 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Fancy, K. (2012). *Por ser niña: El estado mundial de las niñas 2012. Aprender para la vida*. Graphicom. <https://bit.ly/2ME5LFW>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Morata.
- Gaag, V. D. (2013). *Por ser niña: El estado mundial de las niñas 2013. En doble riesgo: las adolescentes y los desastres*. Plan internacional. https://plan-international.es/files_informes/doc_27.pdf
- Galli, B. (2021). Estándares de derechos humanos para niñas y adolescentes para ILE. Consorcio Latinoamericano contra el Aborto Inseguro (CLACAI). <https://clacaidigital.info/handle/123456789/1487>
- Gauché, X. A. y Lovera, D. A. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: una cuestión de derechos. *Ius et Praxis*, vol. 25, núm. 2, pp. 359-402. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122019000200359>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Neut_Aguayo, P. (2021). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera-Vargas, P. Miño-Puigcercós y P. Passeron (coords.). *Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023674.pdf>
- Giroux, A. H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 17, pp.1-39. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, vol. 140, núm. 1, pp. 107-118. <https://www.fuhem.es/2019/10/24/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods-una-revision-critica/>
- Gutiérrez, A. L. (2009). Ciudadanía y territorio: escenario para la formación ciudadana. *Revista Palobra, Palabra que Obra*, vol. 19, núm. 10, pp. 109-127. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.10-num.10-2009-136>
- Ibero (2019, 31 de mayo). *Guerra contra la sociedad se realiza en el cuerpo de las mujeres: Laura Segato*. <https://ibero.mx/prensa/guerra-contra-la-sociedad-se-realiza-en-el-cuerpo-de-las-mujeres-laura-segato>
- INEGI (2020). *Sistema de Cuentas Nacionales, cuentas de bienes y servicios*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/tnrh/cstnrh2020.pdf>
- Kabeer, N. (2019). Women's empowerment and the question of choice. *Journal of International Affairs*, vol. 72, núm. 2, pp. 209-214. <https://jia.sipa.columbia.edu/dynamics-global-feminism-issue-now-available>
- Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa-UNAM. <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>

- Lansdown, G. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *School Psychology*, vol. 1, núm. 52, pp. 3-14. <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-school-psychology/vol/52/issue/1>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, vol. 30, núm. 58, pp. 4-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Liebel, M. y Saadi, I. (2013). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 39, pp. 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 25-48. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2010.130.20573>
- Novella, A., Romero, C., Melero, H. y Noguera, E. (2021). Participación infantil, política local y entorno digital: visiones y usos en municipios españoles. *Comunicar*, núm. 69, pp. 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, pp. 1-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 184-194. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>
- Ochoa, C. A., Diez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 52, pp.1-19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-003)
- ONU Mujeres (2015). La igualdad de género. *ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres*. <https://colectivajusticiamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/foll-igualdadg-8pp-web-ok2.pdf>
- Palazuelos, I. D. J. (2019). El uso de redes sociodigitales en las protestas de los Malnacidos en Hermosillo, Sonora, 2013. *Región y Sociedad*, núm. 31, pp.1-30. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1226>
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J. y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, vol. 8, núm. 2, pp. 23-31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pérez, B. P. y Heredia, N. G. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 20, núm. 2, pp. 211-241. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E. y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, vol. 32, núm. 1, pp. 295-306. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161>
- Pulerwitz, J., Blum, R., Cislighi, B., Costenbader, E., Harper, C., Heise, L. y Lundgren, R. (2019). Proposing a conceptual framework to address social

- norms that influence adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, vol. 64, núm. 4, S7-S9. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.01.014>
- Quintana, L. P. y Pujarte, P. I. (2021). Configuración de estereotipos de género en publicidades infantiles. Estudio comparativo entre España y Argentina. *Pensar la Publicidad*, vol. 15, núm. 1, p. 135. <https://doi.org/10.5209/pepu.74571>
- Robirosa, M., Cardarelli, G. y Lapalma, A. I. (1990). *Turbulencia y planificación social: Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. UNICEF. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/55387/mod_resource/content/2/robirosa-turbulencia-y-planificacion.pdf
- Rodríguez, A. L. R. y Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 12, pp. 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rodríguez, D. J. T., Inzunza, A. I., Madrigal, F. A. A. y Álvarez, J. G. (2013). El género en la niñez: la percepción de género en niños y niñas de primaria superior en Monterrey. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 7, núm.1, pp. 273-293. <https://intersticios.es/article/view/11258>
- Romero, M. y Cardeña, C. (2017), Validación psicométrica de un instrumento para medir estereotipos de género en niños de educación primaria. En CONISEN. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (pp. 1-14). Mérida, México. <https://bit.ly/3uQjbA7>
- Rosales-Mendoza, A. L. y Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 223-243. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- SEP (2021). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. https://www.sep.gob.mx/marccurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Sedesol (2009). Decreto de la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2010. [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEDESOL/Decretos/2009/07122009\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEDESOL/Decretos/2009/07122009(1).pdf)
- Segato, R. (2018). Manifiesto en cuatro temas. *Critical Times*, núm. 1, pp. 212-225. <https://doi.org/10.1215/26410478-1.1.212>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Serna, A. y Olvera, M. O. (2008). Santa María Magdalena: las dimensiones del cambio rural-urbano en la periferia de la ciudad de Querétaro. *Anuario de Espacios Urbanos*, núm. 1, pp. 3-46. <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/7184>
- Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.15517/revdu.v45i1.43456>
- Serrano Arenas, D., Ochoa Cervantes, A. y Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 17, núm. 2, pp. 35-57. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>

- Unicef (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia*. México. <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Unicef (2015). *La convención de los derechos del niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Convencion sobre los Derechos del Niño_0.pdf
- Unicef (2005). *Evolución de las capacidades del niño*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- Valle, J. E. (2022). La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas: una inversión para la transformación social. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 30, núm. 1, pp.1-28. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5699/2760>
- Vélez, J. P. C., Ledesma, A. L. y Abril, K. M. R. (2019). Vulneración a la libertad de expresión: caso los jinetes del apocalipsis. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, núm. 1, pp. 102-110. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27302>
- Villodre, M. D. M. B., Gil, D. G. y Bello, V. M. (2021). Pervivencia de estereotipos de género en las imágenes de los libros de texto de música españoles. *Educação e Pesquisa*, núm 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236340>

Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado

Coping with school failure: A study from the teacher's perspective

PEDRO DAMIÁN ZAMUDIO ELIZALDE*

SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS**

Las investigaciones que abordan perspectivas y significados del profesorado sobre el afrontamiento al fracaso del estudiantado son limitadas. El propósito de este trabajo es analizar las representaciones sociales que construye el profesorado del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, en Baja California, acerca de este tema y comparar las estrategias de afrontamiento al fracaso que promueve este sector con base en inserciones sociales como edad, género, antecedentes y ruta de actualización profesional. Con un enfoque cualitativo, se aplicó un cuestionario de asociación libre de palabras. Los resultados muestran que el afrontamiento a eventos académicos estresantes es dinámico y permite que las estrategias cambien a partir de una reevaluación continua. El profesorado destacó dos acciones principales: en el ámbito institucional, búsqueda de apoyo social caracterizada por la canalización de estudiantes a los servicios de apoyo escolar, y en el individual, afrontamiento directivo-revalorativo, al emprender procesos de formación continua.

Palabras clave:
fracaso escolar,
educación media
superior,
profesores,
representación
social

Recibido: 20 de julio de 2022 | **Aceptado para publicarse:** 6 de marzo de 2023 |

Publicado: 22 de marzo de 2023

Cómo citar: Zamudio Elizalde, P. D. y Malaga Villegas, S. G. (2023). Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1477. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-008)

Research that addresses perspectives and meanings of teachers about coping with student failure is limited. The purpose of this article is to analyze the social representations that CECyTE teachers in Baja California have about coping with school failure and compare the coping strategies for school failure promoted by this sector based on social insertions such as age, gender, background, and professional update path. From a qualitative approach, a questionnaire of free association of words was applied. The results show that coping with stressful academic events is dynamic and allows strategies to change based on continuous reassessment. Teachers highlighted two main coping strategies: At the institutional level, the search for social support characterized by channeling students to school support services, and at the individual level, directive-revaluation coping, undertaking continuous training processes.

Keywords:
school failure, high school education, teachers, social representation

* Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Candidato en el Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: representaciones sociales y procesos de formación en educación media superior. Correo electrónico: p85zamudio@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-1514-8425

** Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones, DIE-Cinvestav. Investigador y coordinador de Investigación y Posgrado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: análisis de políticas educativas (básica, media superior y normal), énfasis en sujetos educativos y temas emergentes (debates e imaginarios interculturales; reformas y proyectos educativos; investigación educativa). Correo electrónico: smalaga@uabc.edu.mx/https://orcid.org/0000-0002-3281-1241



INTRODUCCIÓN

En la última década, los indicadores relacionados con la educación media superior (EMS) en México registran avances significativos. Algunos ejemplos que objetivan lo anterior son: la población de 20 a 24 años que cursó este nivel educativo se incrementó del 44.6%, en 2010, al 58.6%, en 2020; en ese mismo periodo, la tasa de asistencia a la escuela en la población de 15 a 17 años pasó del 67% al 71.7%; y el promedio de escolaridad se incrementó de 8.6 grados, en 2010 (correspondiente a cursar el tercer año de secundaria), a 9.7 grados, en 2020 (equivalente a cursar primer año de EMS) (Mejoredu, 2021).

Sin embargo, ante la imposibilidad de asistir al salón de clases debido a la pandemia, tanto docentes como estudiantes se vieron forzados a adaptarse de manera repentina a una dinámica emergente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, en México, 5.2 millones de personas entre los tres y 29 años de edad no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 (INEGI, 2020). La EMS ha sido la más afectada; en 2021, los datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) señalan que la tasa de abandono escolar fue del 13%. El alumnado destaca entre los principales motivos para no concluir el ciclo escolar: el poco contacto con maestros o el incumplimiento de las tareas escolares; las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; y alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o se redujeron sus ingresos (INEGI, 2020).

Otros aspectos que obstaculizaron el proceso formativo del estudiantado durante la enseñanza remota de emergencia se relacionan con la necesidad de adaptarse a distintas plataformas utilizadas por el profesorado (Silas y Vázquez, 2021), así como la alta carga de trabajo, la presión de la evaluación, las indicaciones poco claras y una retroalimentación insuficiente (Hartnett, 2015).

En este sentido, los principales hallazgos de una investigación realizada con antelación en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos en Baja California (CECyTE-BC) muestran que la transición de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia produjo un aumento en la dificultad de adaptación a nivel psicológico y comportamental en el estudiantado. En este contexto, los participantes de ese estudio pusieron en práctica dos estilos de afrontamiento al fracaso escolar. Por un lado, el adaptativo centrado en la resolución del problema, y que se presenta a partir de la participación de compañeros y amigos, quienes garantizaron adaptación y ajuste psicológico necesario para hacer frente al fracaso. Por otro lado, el enfocado en las emociones a partir de la participación de miembros de la familia, quienes apoyaron en la atención de emociones negativas como estrés, miedo y frustración (Zamudio y Malaga, 2021). En este proceso se identificó que las interacciones entre profesorado y estudiantado fueron limitadas ante el propósito de hacer frente al fracaso.

Los teóricos del afrontamiento destacan la posibilidad de que padres de familia y maestros participen de manera significativa en la socialización de comportamientos de afrontamiento; esto, debido a que los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo en contextos como el hogar y la escuela (Skinner y Wellborn, 1997; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007), donde experimentan distintas manifestaciones de fracaso que impactan de modo negativo en su trayectoria escolar. Por ello, es importante analizar el rol que desempeñan otros sujetos educativos para mitigar los efectos nocivos de este fenómeno.

Aun cuando existe una amplia literatura sobre las implicaciones de eventos estresantes en el contexto educativo (Elizalde, 2010; González et al., 2018; Pascoe et al., 2020; Piergiovanni y Depaula, 2018), persiste la falta de investigaciones que aborden las perspectivas y significados de los maestros sobre el afrontamiento al fracaso escolar del estudiantado (Santor et al., 2018). En este sentido, se asume que una mejor comprensión de las estrategias para hacer frente al fracaso mejorará el juicio profesional de docentes para realizar intervenciones que impacten en la reducción de los indicadores de fracaso y desafiliación escolar (abandono o deserción); por ello, nuestro objetivo es ahondar en la representación de este fenómeno educativo.

Esta investigación parte de la premisa de que los estudiantes no son los únicos sujetos educativos involucrados en el afrontamiento al fracaso escolar. El profesorado cumple un papel fundamental en el desarrollo de estrategias dirigidas a este tema, debido a que posee una gran cantidad de conocimientos sobre los estudiantes y las formas de apoyarlos (Sotardi, 2018). Los maestros pueden ayudar a los estudiantes a identificar y abordar el estrés causado por las experiencias de fracaso escolar; no obstante, para lograr desempeñar esta función de manera adecuada, es necesario conocer cómo el estudiantado lo representa (por ejemplo, bajas calificaciones, dificultades de aprendizaje, reprobación, rezago, abandono) y cuáles son los recursos, las herramientas e ideas sobre el afrontamiento y sus distintos enfoques reportados en la producción científica.

En consecuencia, analizar el afrontamiento del fracaso desde el discurso del profesorado es preponderante debido a que este fenómeno escolar afecta el quehacer docente (Sakk, 2013). Por ello, planteamos la aproximación a este objeto de investigación desde la teoría de las representaciones sociales, la cual funciona como un sistema de interpretación de la realidad que dirige las relaciones de los individuos con su entorno social y determina sus comportamientos y prácticas; es decir, las representaciones sociales (RS) son conocimientos prácticos o guías para la acción que establecen anticipaciones y expectativas de los sujetos (Abric, 2011), de tal manera que, en su labor, el profesorado puede ofrecer diferentes pautas al estudiantado para sortear el fracaso. Además, puede evitar que los estudiantes lleven a cabo prácticas desadaptativas que los conduzcan a la desafiliación escolar, o bien, adquirir habilidades que permitan hacer frente de manera adaptativa al fracaso.

El artículo retoma la propuesta estructural de la teoría de las RS para abordar el objeto de investigación; en concreto, hace uso de la teoría del núcleo central para determinar la organización y estructura de la RS del afrontamiento al fracaso escolar. Desde esta perspectiva, toda RS se constituye de información, opiniones, creencias y actitudes sobre un objeto dado (Moscovici, 2001). Sin embargo, independientemente del objeto social, toda representación se encuentra jerarquizada y organizada en un sistema dual, compuesto por dos subsistemas interactivos: nuclear y periférico (Moliner y Abric, 2015). El subsistema nuclear, o núcleo de la representación, tiene tres funciones esenciales: genera o modula significado; organiza la naturaleza de los lazos de los elementos de la representación; y estabiliza los elementos que la conforman.

Por su parte, el subsistema periférico constituye la interface entre el núcleo y la situación concreta en la que se elabora y funciona la representación; asimismo, responde a tres funciones: concreción de significados; regulación y adaptación de la representación ante las evoluciones del contexto; y defensa del núcleo ante la pérdida

del consenso (Abric, 2011). De esta manera, el sistema nuclear se caracteriza por ser el vínculo entre la memoria colectiva y la historia del grupo social (en este caso, el profesorado de CECyTE-BC); es la parte consensual, estable, coherente y poco sensible al contexto inmediato, mientras que el sistema periférico se compone de elementos que concretan e ilustran la representación (Dany et al., 2015).

Por lo anterior, este artículo plantea un doble propósito. En general, analizar la RS que sobre el afrontamiento del fracaso escolar tiene el profesorado de CECyTE-BC y, en particular, describir y comparar las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que promueve este sector con base en inserciones sociales, como la edad, el género, los antecedentes y la ruta de actualización profesional y formación continua que han desarrollado.

MÉTODO

Diseño

La investigación tiene un diseño cualitativo con un alcance descriptivo y busca analizar la RS sobre el afrontamiento al fracaso escolar del profesorado de CECyTE-BC. Es importante señalar que este artículo es un avance parcial que forma parte del proyecto de investigación “Afrontamiento al fracaso escolar desde la perspectiva del profesorado de CECyTE en Baja California”, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el marco de las Estancias Posdoctorales por México 2021-2022, modalidad académica, de ahí que solo presentemos los resultados obtenidos a partir de un cuestionario autoadministrado al profesorado.

Participantes

En esta etapa del proyecto consideramos la participación de 422 profesores que pertenecen a distintos planteles del CECyTE-BC. La muestra fue seleccionada por un criterio no probabilístico por conveniencia, y estuvo integrada por 230 mujeres (54.5%) y 192 hombres (45.5%), con una media de edad de 45.18 años (DT= 9.74). En la tabla 1 presentamos la caracterización de la muestra.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Rubros y criterios	<i>n</i>	%
Género		
Femenino	230	54.5
Masculino	192	45.5
Formación profesional		
1. Físico-matemático y ciencias de la tierra	12	2.9
2. Biología y química	27	6.4
3. Medicina y ciencias de la salud	9	2.1

4. Ciencias de la conducta y la educación	75	17.8
5. Humanidades	29	6.9
6. Ciencias sociales	128	30.3
7. Ciencias agricultura, agropecuarias, forestales y de ecosistema	5	1.2
8. Ingenierías y desarrollo tecnológico	120	28.4
9. No contestó/nivel técnico	17	4
Posgrado		
Especialidad	117	27.7
Maestría	195	46.2
Doctorado	17	4
Formación continua		
Sí	308	73
No	114	27

Nota: El total de individuos de la muestra se representa con n ($n = 422$). En el rubro de formación continua solicitamos el registro en cursos, talleres o diplomados de los cinco años anteriores a 2021.

Para nuestro estudio, resultó de suma importancia identificar las inserciones sociales del profesorado debido a que las RS son principios generadores de tomas de posición asociados al lugar que ocupan los sujetos en un conjunto de relaciones sociales (Doise, 2003). Conocer los posicionamientos sociales permite reconocer los diferentes discursos desde los cuales el profesorado promueve las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar entre el estudiantado.

Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo este estudio, elaboramos un cuestionario de asociación libre de palabras (Abric, 2011; Vergés, 2001), que se organizó en cuatro secciones complementarias que permitieron la recopilación de los datos sociodemográficos del profesorado de CECyTE-BC; la recolección del contenido de la representación; la identificación de la organización y estructura; y la contextualización de la representación del afrontamiento al fracaso escolar.

En la primera sección solicitamos a los participantes la edad, el género, el plantel en el que trabaja, la formación profesional y continua. En la segunda, denominada de evocación abierta, formulamos la pregunta con el término inductor: ¿cuáles son las primeras cinco ideas que vienen a tu mente cuando escuchas la frase “estrategias de afrontamiento al fracaso escolar”?, cuyo propósito era reducir los límites de expresión discursiva, además de que permitió acceder a los elementos constitutivos del contenido representacional. En la tercera sección, evocación clasificada, solicitamos a los participantes que jerarquizaran las respuestas anteriores de mayor a menor importancia. De acuerdo con Abric (2011), la combinación de la segunda y

tercera sección contribuyen a obtener indicadores de frecuencia de ocurrencia y rango de importancia para cada una de las respuestas; con ello, fue posible conocer los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central. La cuarta sección estuvo integrada por preguntas abiertas de justificación que ayudan a profundizar en el funcionamiento contextualizado de la representación.

Procedimiento

El 11 de octubre de 2021 realizamos una presentación del proyecto a las autoridades estatales del CECyTE-BC. Una vez otorgado el consentimiento para llevarlo a cabo, procedimos al diseño del cuestionario de asociación libre de palabras, que fue elaborado utilizando la aplicación de formularios de Google. El equipo de trabajo del citado centro socializó el enlace del cuestionario con el profesorado, el cual permaneció abierto para contestarlo del 16 de noviembre de 2021 al 28 de febrero de 2022.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó a partir de los programas EVOC e IRaMuTeQ 7. La figura 1 muestra la estrategia aplicada para dilucidar las RS que tiene el profesorado sobre el objeto de investigación. En la primera etapa tuvimos acceso al contenido de la representación, y las evocaciones producidas por los participantes se sometieron a un proceso de limpieza o consolidación, por ejemplo, las expresiones “Atención preventiva al riesgo de deserción escolar” y “La atención a estos alumnos es importante ya que con ello evitamos la deserción” se agruparon como “Atención a la prevención de deserción escolar”.



Figura 1. Estructura del enfoque multimetodológico para develar la RS. Nota: Elaboración a partir de Ferrara y Friant (2016).

Después, procedimos al análisis lexicométrico en el programa EVOC, el cual ayudó a identificar un prototipo representacional con base en dos criterios: la frecuencia y la clasificación media de aparición (rango medio) (Vergés, 1992). Este procesamiento estadístico favorece la organización de la información en un cuadro de cuatro zonas.

En la tabla 2, el primer cuadrante agrupa las palabras con frecuencias altas y rango medio bajo. La diversidad de palabras del primer cuadrante es reducida y es probable que formen parte del núcleo central de la representación. El cuarto cuadrante incluye las palabras que fueron citadas con frecuencias bajas y de menos jerarquía, por lo que suelen asociarse a la segunda periferia de la representación. El segundo cuadrante contiene elementos de la representación con frecuencias altas y situados como un discurso menos relevante, mientras que el tercero incluye los elementos poco frecuentes, pero que el profesorado considera como muy importantes (Bonnet et al., 2002; Dany et al., 2015; Ferrara y Friant, 2014); ambos cuadrantes son parte de la primera periferia de la representación.

Tabla 2. Estructura del prototipo representacional

Primer cuadrante (núcleo central)	Segundo cuadrante (primera periferia)
Frecuencia intermedia alta	Frecuencia intermedia alta
Rango medio bajo	Rango medio alto
Tercer cuadrante (primera periferia)	Cuarto cuadrante (segunda periferia)
Frecuencia intermedia baja	Frecuencia intermedia baja
Rango medio bajo	Rango medio alto

Nota: Elaboración propia a partir de Vergés (1992).

En la segunda etapa de aproximación identificamos la estructura de la representación mediante el análisis de similitud con el programa IRaMuTeQ 7. Este análisis se realizó a partir de las evocaciones abiertas y clasificadas producidas por el profesorado, y su propósito fue revelar la estructura latente después de resaltar las relaciones de conexión entre los elementos evocados por el profesorado. En el gráfico obtenido con IRaMuTeQ 7, el grosor de los bordes es proporcional con el índice de similitud, es decir, los elementos unidos por bordes de mayor grosor presentan una alta coexistencia en el discurso del profesorado cuando piensan sobre el objeto de representación, mientras que la longitud de las líneas que vinculan los elementos muestra el número de sujetos que utilizan dichos elementos (Ferrara y Friant, 2016).

La tercera etapa de aproximación consistió en estudiar las respuestas a las preguntas abiertas de justificación, así como la definición de las estrategias para hacer frente al fracaso escolar que promueve el profesorado. En esta etapa buscamos conocer el funcionamiento contextualizado de la representación; aquí fue de interés fundamental integrar la experiencia educativa vivida por el profesorado, de tal suerte que se hicieran evidentes las actitudes y los valores que sustentaron las producciones verbales de las etapas anteriores (Abric, 2011). Para examinar el material textual, recurrimos al programa IRaMuTeQ 7, al que le solicitamos el análisis de clasificación jerárquica descendente, el cual permitió un análisis léxico del discurso al proporcionar contextos (clases léxicas) definidos por discurso específico, a manera de segmentos de texto para cada una de las clases. Una vez obtenido el dendrograma que muestra el número y la relación que guardan las clases lexicales, procedimos a la interpretación de las palabras que integran esas clases mediante análisis de contenido.

RESULTADOS

En este apartado exponemos los hallazgos de la investigación conforme a la estructura del enfoque multimetodológico expuesto en la figura 1. Presentamos el análisis del prototipo de la RS del afrontamiento al fracaso escolar y el análisis de similitud; también, profundizamos en la representación del objeto de estudio mediante el análisis de clasificación jerárquica descendente.

Prototipo representacional

El cuestionario de asociación libre de palabras obtuvo un total de 5,186 respuestas, de las cuales analizamos el 87% (4,526) al establecer como punto de frecuencia mínima 5. Los puntos de corte para el análisis lexicográfico fueron: frecuencia intermedia de 26 y rango medio de 2.6. Los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central de la representación se observan en el primer cuadrante de la tabla 3, los cuales hacen referencia a tres discursos concretos sobre el afrontamiento al fracaso escolar: uno que denota las particularidades del estudiante con dificultades de afrontamiento a eventos escolares tipificados como fracaso; otro que refleja el rol del profesorado frente al afrontamiento del fracaso; y uno más que evidencia la importancia de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo actual.

Tabla 3. Frecuencia y rango de evocaciones del afrontamiento al fracaso escolar

	Frecuencia \geq 26	Rango medio $<$ 2.6		Frecuencia \geq 26	Rango medio \geq 2.6
Interés	41	2.537	Alumno	222	2.865
Empatía	38	2.289	Apoyo	92	3.141
Comunicación	29	2.310	Aprendizaje	70	3.029
Responsabilidad	27	2.333	Docente	70	3.000
Planeación	27	2.185	Estrategia	68	2.691
			Asesoría	51	3.353
			Deserción	43	2.721
			Capacitación	31	2.935
			Continua	27	3.148
			Abandono	26	2.808
	Frecuencia \leq 26	Rango medio $<$ 2.6		Frecuencia \leq 26	Rango medio \geq 2.6
Entorno	16	2.500	Evaluación	25	3.360
Causas	16	2.063	Recursos	24	3.000
Detectar	14	1.643	Acompaña-miento	22	2.955

Hábitos	12	2.500	Emocional	22	2.636
Absentismo	12	2.333	Socioemocional	18	2.611
Disciplina	12	2.250	Canalizar	16	3.438
Analizar	12	2.000	Psicológico	15	3.467
Diagnóstico	8	2.500	Didáctica	15	3.133
Competencias	7	2.286	Afrontamiento	15	2.667
Contenidos	7	2.143	Actualización	14	3.643

Nota: Elaboración propia a partir del programa EVOC.

En lo que concierne a los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central, se encuentran el interés y la responsabilidad, que hacen referencia a las características del estudiantado con dificultades en el afrontamiento al fracaso. Ambos elementos fueron evocados a partir de connotaciones negativas, lo que demuestra que las dificultades en el afrontamiento se originan debido a la falta de interés del alumno y la familia por los estudios y a la carencia de valores como la responsabilidad de ambos sujetos educativos. Por otra parte, el profesorado también destaca la importancia de llevar a cabo actuaciones educativas responsables y con profesionalismo que favorezcan el desarrollo de recursos y habilidades en el estudiantado que los ayuden a hacer frente al fracaso. En este sentido, las respuestas del profesorado refirieron: conocer el interés de estudiantes; generar interés al aprendizaje; falta de interés de jóvenes en estudiar; falta de interés de los padres de familia; falta de responsabilidad; responsabilidad y profesionalismo; hacer más responsable al alumno, y ¿cuándo van a ser responsables de sus actos?

Por su parte, en el discurso que trata sobre el rol del profesorado aparecen la planeación y la empatía. El primer elemento hace referencia a la necesidad de establecer un plan de acción a nivel institucional a partir del trabajo colegiado entre profesores. Esta planeación estratégica implica actividades en dos niveles: por un lado, actividades enfocadas en la prevención, lo que involucra la revisión de planes de estudio, y la adaptación y actualización de las planeaciones didácticas con el propósito de que el alumnado no fracase; y por otro, el establecimiento de acciones de carácter remedial, entre las que destaca el diseño de programas de recuperación, que seleccionen contenidos de aprendizaje esenciales para estudiantes en riesgo de fracaso.

Por su parte, el elemento empatía hace hincapié en la necesidad de participación, apoyo y acompañamiento al alumnado en el desarrollo de estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que han puesto en práctica durante el contexto educativo actual. El profesorado señala: plan de prevención y acciones remediales; planeación de programas de recuperación; planeación estratégica; mala planeación; plan organizacional; planeación didáctica; empatía con los alumnos; empatía del profesor; empatía y acompañamiento.

En cuanto a la comunicación, el profesorado manifiesta el establecimiento de procesos de comunicación asertiva entre los distintos sujetos educativos. En particular,

el profesorado destaca dos vías fundamentales para afrontar el problema: en primer lugar, concretar acciones comunicativas entre docentes, estudiantes y padres de familia, y en segundo, precisar la comunicación entre tutores, asesores y departamento de orientación; con ello, desde su perspectiva, es posible resolver el problema del abandono y deserción escolar. Para ejemplificar lo anterior, el profesorado menciona: mejorar la comunicación docente-estudiante; comunicación padre-alumno-docente; comunicación asertiva; y comunicación con los compañeros para resolver el abandono escolar.

El sistema periférico de la RS está en relación directa con los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central, y pone de manifiesto información y prácticas diferenciadas del profesorado en su contexto inmediato; con ello se complementa la información del núcleo. En relación con el discurso de las características del estudiantado, aparecen los elementos: deserción, abandono, fracaso, reprobación, absentismo, desinterés, irresponsabilidad, desmotivación, (baja) calificación, emocional, hábitos, (bajo) aprovechamiento, riesgo, rezago, entre otros. Todos estos son utilizados para sintetizar y categorizar el perfil distintivo del estudiante que presenta dificultades para afrontar de manera exitosa el fracaso escolar.

Respecto al discurso del rol del profesorado, los elementos son: capacitación continua, enseñanza, estrategia, evaluación, examen, materias, métodos, pedagogía, taller, técnicas, didáctica e infraestructura. Estos destacan la necesidad expresa del profesorado por emprender procesos de formación permanente que les permita adquirir habilidades y competencias frente al afrontamiento del fracaso escolar del estudiantado.

Por último, en el discurso de la comunicación aparecen internet, (en) línea, tecnología, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), alumno, estudiante, pares, profesor, docente, tutor, orientadores, psicólogos, padres, equipo, dificultad, diálogo, atención y detectar. Estos elementos indican los medios tecnológicos a través de los cuales se han llevado a cabo los procesos educativos en el contexto actual, así como los inconvenientes que caracterizan la participación de los sujetos educativos involucrados en los procesos de comunicación para un afrontamiento exitoso.

Análisis de similitud

Este es un método que devela la estructura representacional y destaca las relaciones entre los elementos evocados en el cuestionario de asociación libre de palabras. En la figura 2 observamos que las palabras en mayor tamaño presentan frecuencias más altas, mientras que el grosor de los enlaces representa el grado de conexión entre las palabras (a mayor grosor mayor conexión o co-ocurrencia).

Por otra parte, el análisis del discurso sobre la palabra escolar señala la percepción del profesorado sobre el resultado de estrategias de afrontamiento deficientes. Este discurso se define a partir de términos como fracaso, deserción, abandono, índice, reprobación, rendimiento, (des) motivación, entre otras. Esta concepción del afrontamiento al fracaso escolar también destaca el rol del profesorado con palabras como atención, capacitación, evitar, mejorar, implementar, planeación y trabajo. En conjunto, esto agrupa una serie de problemas relacionados con la institución educativa que dificultan el tránsito y la permanencia del estudiantado de EMS.

Clasificación jerárquica

El corpus textual de análisis está constituido por 4,060 palabras diferentes; una vez llevado a cabo el proceso de lematización en el diccionario en español, el análisis retuvo 2,420 lemas. Con esta información, solicitamos el análisis de clasificación jerárquica descendente al programa IRaMuTeQ 7, el cual retuvo 1,053 segmentos de texto integrados por 2,315 palabras activas y 100 suplementarias. Los segmentos de texto clasificados fueron 961 (91.26%). En la figura 3 se observan las cinco clases identificadas en el corpus textual analizado.

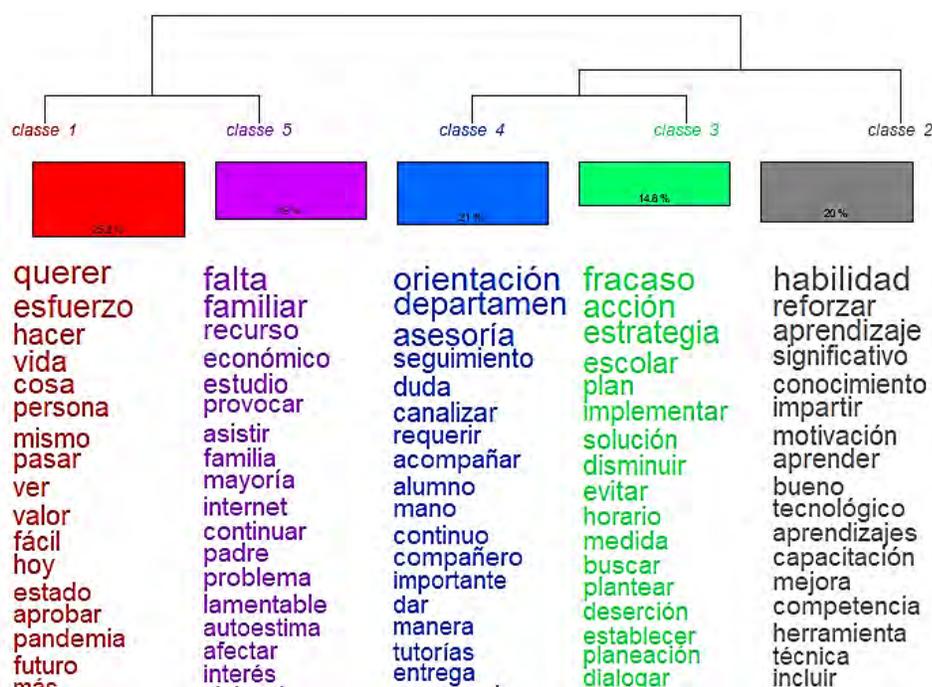


Figura 3. Dendrograma de la clasificación jerárquica descendente.

Nota: Elaboración propia a partir del programa IRaMuTeQ 7.

La lista de palabras en el dendrograma muestra que cada clase hace referencia a un tema específico de la RS del afrontamiento al fracaso escolar. De manera particular, el discurso de la clase 1 alude a lo que el profesorado denomina “cultura del mínimo esfuerzo” promovida desde el sistema educativo; la clase 2 refleja la necesidad de actualización y capacitación docente en un contexto de cambio; la clase 3 agrupa el discurso del profesorado que reconoce la necesidad de diseñar

una estrategia institucional para hacer frente a los indicadores de fracaso escolar; la clase 4 pone en evidencia la canalización del estudiantado al departamento de orientación educativa como recurso de afrontamiento; y la clase 5 engloba el discurso de la falta de interés en el estudio debido a la precariedad económica del contexto familiar.

Para ejemplificar lo descrito, presentamos algunos segmentos de texto. Los códigos asignados a los testimonios de los participantes que se exponen fueron definidos de la siguiente manera:

- Sujetos (suj., 1 al 422)
- Edad (1, de 21 a 30 años; 2, de 31 a 40 años; 3, de 41 a 50 años; 4, de 51 a 60 años; y 5, mayores de 61 años)
- Sexo (1, masculino y 2, femenino)
- Formación profesional (FP, 1 al 9)
- Formación continua (FC, 1, sí y 2, no)

En este sentido, la clase 1 representa el 25.2% del discurso analizado, y se define con base en palabras como querer ($\chi^2 = 52.58$), esfuerzo ($\chi^2 = 38.79$), hacer ($\chi^2 = 37.89$), vida ($\chi^2 = 36.23$), pasar ($\chi^2 = 25.04$), fácil ($\chi^2 = 24.2$), aprobar ($\chi^2 = 19.57$), estudiar ($\chi^2 = 16.53$), entre otras. Como apreciamos en la relación de palabras de esta clase, el profesorado señala como estrategia de afrontamiento del estudiantado el comportamiento pasivo, el cual es interpretado por los actores educativos encuestados como parte de una cultura que fomenta el esfuerzo mínimo de los jóvenes; dicha estrategia es promovida desde el sistema educativo. Es importante destacar que el profesorado con antecedentes de formación profesional relacionada con el área de conocimiento físico-matemático y ciencias de la tierra, así como el profesorado con edad mayor de 61 años, hizo uso de este discurso cuando se les preguntó sobre el objeto de investigación:

Cada día son más irresponsables [los estudiantes] debido al sistema que les exige menos. No les interesa aprender; no tienen metas en la vida. Para muchos padres, por su ignorancia, solo quieren que su hijo pase las materias, no les importa si aprenden o no (suj 382, edad 3; sex 1; fp 5; fc 1).

El sistema escolar actual, donde se les dan múltiples oportunidades para acreditar un curso, se dan los contenidos cada vez más digeridos, donde el razonamiento y esfuerzo mental es mínimo [...] demasiada flojera, quieren todo sin esfuerzo, estamos en una época donde parece ser que la ley del menor esfuerzo es lo más importante (suj 240; edad 4; sex 2; fp 1; fc 1).

La clase 2 agrupa el 20% del discurso analizado, e incluye palabras como habilidad ($\chi^2 = 70.19$), reforzar ($\chi^2 = 50.02$), aprendizaje ($\chi^2 = 45.74$), conocimiento ($\chi^2 = 32.57$), impartir ($\chi^2 = 32.31$), capacitación ($\chi^2 = 24.21$), técnica ($\chi^2 = 20.78$), actualizar ($\chi^2 = 19.99$), entre otras. Como observamos, el profesorado indica la formación continua como recurso indispensable de actualización y capacitación docente en un contexto de transición de la enseñanza remota a distancia hacia la presencialidad en el aula. El discurso de los docentes hace hincapié en la innovación de estrategias y técnicas didácticas situacionales que permitan generar condiciones adecuadas para

que el estudiantado construya aprendizajes. Es importante resaltar que el profesorado con formación profesional que tiene que ver con las ciencias de la conducta y la educación se posicionó desde este discurso. Por lo tanto, el profesorado con este tipo de formación recurre a los procesos de formación y actualización continua para poner en práctica estrategias de afrontamiento al fracaso entre sus estudiantes. Los siguientes segmentos de texto ejemplifican la lista de palabras de la clase:

El maestro y alumno deben estar actualizados en el uso de las tecnologías para un aprendizaje de acuerdo a las necesidades de la sociedad, para que se logren resultados significativos en base a las necesidades de lo que vivimos, debemos estar a la par del desarrollo tecnológico (suj 178; edad 2; sex 2; fp 8; fc 1).

Si tú como docente tienes una buena estrategia y las didácticas adecuadas enriquecidas con una buena comunicación, tendrás un aprendizaje significativo de manera permanente en los estudiantes. Buscar mejoras en mis didácticas y hacer saber que la crítica constructiva es bien recibida en mi materia para poder mejorar mi didáctica (suj 71; edad 3; sex 2; fp 2; fc 1).

La clase 3 reúne el 14.8% del discurso analizado y comprende palabras como fracaso ($\chi^2 = 112.74$), acción ($\chi^2 = 103.94$), estrategia ($\chi^2 = 91.31$), escolar ($\chi^2 = 68.1$), plan ($\chi^2 = 56.17$), implementar ($\chi^2 = 53.41$), solución ($\chi^2 = 51.77$), disminuir ($\chi^2 = 51.22$), entre otras. El discurso de esta clase muestra con claridad la importancia que el profesorado asigna al desarrollo de un plan de intervención para afrontar el fracaso escolar que experimenta el alumnado. Además, los docentes destacan la necesidad de realizar un diagnóstico de las posibles causas del fracaso y, a partir de ello, diseñar acciones que permitan rescatar al alumnado en riesgo de abandono o ya ha desertado de la escuela.

Resulta interesante que el discurso que integra esta clase expresa la necesidad del diseño de un plan de acción; sin embargo, no se percibe de manera clara la estrategia que pone en práctica el profesorado para hacer frente al fracaso escolar. Además, el profesorado con antecedentes de formación profesional de nivel técnico y los docentes que no contestaron esta pregunta, así como los docentes con edad entre los 31 y 40 años, se posicionaron en mayor medida desde este discurso cuando se les interrogó sobre el objeto de investigación. En este sentido, señalan:

Al tener conocimiento del contexto del estudiante, se obtiene información para saber las posibles causas que estén orillando a la reprobación y fracaso escolar en general, y poder implementar las estrategias de apoyo para rescatar de la deserción a la mayor cantidad de alumnos (suj 125; edad 2; sex 2; fp 6; fc 1).

Creo que se deben buscar estrategias que eviten o minimicen el fracaso [...] es importante tener una diversidad de metodologías para evitar el fracaso, probablemente, si se manejaran formas de enseñanza que sea dinámica, amena y de interés para el alumno ayude a evitar el fracaso (suj 303; edad 4; sex 1; fp 4; fc 1).

La clase 4 representa el 21% del discurso analizado y se define por palabras como orientación ($\chi^2 = 79.97$), departamento ($\chi^2 = 72.83$), asesoría ($\chi^2 = 70.16$), seguimiento ($\chi^2 = 34.56$), canalizar ($\chi^2 = 31.93$), acompañar ($\chi^2 = 28.96$), alumno ($\chi^2 = 26.92$), tutorías ($\chi^2 = 18.45$), entre otras. Esta lista de palabras pone en evidencia que la estrategia de afrontamiento que, en mayor medida, practica el profesorado es la búsqueda de apoyo social, mientras que, en específico, mencionan la canalización del estudiantado al departamento de orientación educativa. Asimismo, el análisis del discurso que integra esta clase permitió identificar que los docentes con edad

entre los 31 y 40 años, sin antecedentes de formación continua y con formación profesional relacionada con las ingenierías, el desarrollo tecnológico y las ciencias sociales, se posicionaron en este discurso cuando reflexionaron sobre el objeto de estudio. Los segmentos de texto que caracterizan esta clase son los siguientes:

Entender la situación y canalizar a tiempo a los alumnos ya sea a orientación o a asesorías. Saber identificar y atender alumnos con algún problema emocional, identificar a los alumnos con algún déficit educativo con probabilidad de abandono y poder dar seguimiento oportuno (suj 32; edad 4; sex 1; fp 6; fc 1).

El departamento de orientación en los planteles juega un papel importante, ya que son el medio de comunicación entre la escuela y los padres, de manera que se lleva un seguimiento de la situación académica de los alumnos (suj 403; edad 2; sex 2; fp 8; fc 1).

La clase 5 agrupa el 19% del discurso analizado, e incluye palabras como falta ($\chi^2 = 93.78$), familiar ($\chi^2 = 79.06$), recurso ($\chi^2 = 51.34$), económico ($\chi^2 = 42.94$), provocar ($\chi^2 = 33.0$), asistir ($\chi^2 = 32.58$), continuar ($\chi^2 = 27.98$), interés ($\chi^2 = 23.83$), entre otras. El discurso que integra esta clase abarca una diversidad de problemas que experimenta el alumnado en el seno familiar y que detonan la desvinculación de la escuela. De manera específica, se reconoce la falta de interés en el estudio, la violencia intrafamiliar, la desmotivación y la baja autoestima, aunadas a un contexto familiar de precariedad económica que dificulta la enseñanza de estrategias de afrontamiento entre el estudiantado. En este sentido, el profesorado con antecedentes de formación profesional referida a las humanidades hace uso de este discurso cuando reflexiona sobre las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar. Los segmentos de texto que definen esta clase son los siguientes:

Falta de interés por motivos laborales, no hay recursos para medios digitales ni para transporte o útiles, no asisten a clases ni participan en medios digitales. Algunos alumnos no tienen la posibilidad de acceso a medios digitales por cuestiones económicas (suj 224; edad 3; sex 1; fp 6; fc 1).

Alumnos que tienen la necesidad de trabajar para apoyar a la economía de la familia, otros que por falta del recurso carecen de servicios, equipo o aspectos necesarios para poder continuar sus estudios de forma convencional (Suj 141; edad 2; sex 2; fp 6; fc 1).

SÍNTESIS DE RESULTADOS

Los resultados del análisis prototípico muestran que los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central de la representación se organizaron en torno a tres discursos principales: características del estudiantado con dificultades en el afrontamiento al fracaso a partir de elementos como (falta de) interés y responsabilidad; rol que desempeña el profesorado frente al afrontamiento del fracaso de los estudiantes con base en elementos como empatía y planeación; y la importancia de la comunicación entre sujetos educativos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de similitud reveló la estructura latente de la representación a partir de las co-ocurrencias de los elementos evocados en el cuestionario de asociación de palabras. En este sentido, la RS se estructura a partir de dos discursos: el primero relacionado con la palabra alumno y el segundo, con escolar.

Por su parte, el análisis de clasificación jerárquica identificó dos agrupaciones

principales en el discurso del profesorado. La primera incluye el discurso que tiene que ver con las causas del fracaso escolar: la percepción de una cultura del mínimo esfuerzo entre el estudiantado, propuesta desde la institución escolar (clase 1) y el desinterés de los jóvenes por continuar con sus estudios. Esto, originado por un contexto familiar de precariedad económica que produce las condiciones adecuadas para la desvinculación escolar (clase 5). La segunda agrupación comprende el discurso concerniente a las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que reconoce el profesorado; a su vez, esta agrupación discriminó, en un primer momento, el discurso de la formación continua (clase 2) como una estrategia adaptativa que pone en práctica el 73% de los participantes de este estudio. En un segundo momento, el discurso de la necesidad de establecer una estrategia institucional contra el fracaso escolar (clase 3) y el de la canalización al departamento de orientación educativa (clase 4) se vincularon fuertemente. La estrecha asociación de ambos discursos muestra que la estrategia utilizada en mayor medida por el profesorado es la búsqueda de apoyo social, soportado por los sujetos educativos asignados al departamento de tutorías de la institución educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación tuvo un doble propósito: analizar la RS sobre el afrontamiento al fracaso escolar que tiene el profesorado del CECyTE-BC y comparar las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que promueve este sector con base en las inserciones sociales mencionadas. En este sentido, los análisis realizados al referente empírico aportaron datos relevantes sobre la organización, estructura y contextualización de la RS. Las conclusiones se presentan siguiendo la organización planteada en resultados: prototipo representacional, análisis de similitud y clasificación jerárquica.

Las preguntas de evocación permitieron conocer la organización de la RS a partir la identificación del prototipo representacional. En concreto, existe una representación que define las causas del afrontamiento al fracaso escolar en torno a tres discursos principales. En el primero, relacionado con el prototipo representacional, se reconocieron las características del estudiante, en el cual subyace una explicación del fenómeno desde una dimensión individual; es decir, el profesorado comprende el fracaso escolar del estudiantado como resultado de afrontamiento desadaptativo, en particular, por la práctica de comportamientos pasivos, como la falta de interés y la falta de responsabilidad con las actividades académicas. Este tipo de estrategias minimizan los intentos conductuales para evitar confrontar una situación estresante ocasionada por el fracaso escolar (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Esta representación del fenómeno de investigación consolida las explicaciones en torno a la representación hegemónica del fracaso escolar, en la cual la falta de habilidades para aprender y la anticipación de resultados académicos negativos por parte del profesorado favorecen la construcción del fracaso del estudiantado (Castorina y Kaplan, 2008).

En el segundo discurso se identificó el rol del profesorado, en cual se muestra un consenso amplio que destaca dos tipos de acciones para hacer frente al fracaso escolar del estudiantado: planeación y empatía. La evidencia obtenida señala la necesidad de establecer un plan de acción institucional en el que se defina una estrategia

para abatir los índices de fracaso. Dicha estrategia implica la revisión curricular, la adaptación de estrategias didácticas y prácticas remediales que ofrezcan recursos al estudiantado para afrontar las situaciones académicas generadoras de fracaso.

Por otra parte, el discurso del rol del profesorado destaca la participación afectiva en el afrontamiento del estudiantado a partir de conductas como la empatía, el apoyo y el acompañamiento de los alumnos. Este resultado es relevante porque algunos estudios indican que las emociones positivas y negativas coexisten en el proceso de afrontamiento al estrés académico (Folkman y Moskowitz, 2004; Lazarus y Folkman, 1984). No obstante, en una investigación previa, el estudiantado señala que las interacciones con el profesorado se limitan a aclarar dudas (apoyo informativo), lo que hace evidente la puesta en práctica de un estilo de afrontamiento centrado en las emociones, en particular en emociones negativas como miedo y frustración (Zamudio y Malaga, 2021). En este sentido, llama la atención la falta de correspondencia entre el discurso y la práctica de las estrategias de afrontamiento que el profesorado promueve en el aula de EMS.

El tercer discurso del prototipo representacional se refiere a la comunicación. El profesorado destaca el contexto educativo actual, en el cual los procesos de comunicación académica se encuentran en una transición de la virtualidad (con soporte tecnológico) a la presencialidad. La evidencia obtenida revela que el afrontamiento al fracaso escolar se sustenta en la importancia de instaurar una estrategia de comunicación asertiva entre los sujetos educativos (docentes, estudiantes, padres de familia, tutores, orientadores y psicólogos) con el propósito de solucionar los problemas educativos derivados de la desafiliación escolar (abandono, deserción y fracaso). Este resultado coincide con lo planteado por Sotardi (2018), quien destaca como condición primordial para que pueda ocurrir aprendizaje significativo un proceso de comunicación honesta y confiable en la relación estudiante-docente. La confianza entre sujetos educativos podría tener un efecto amortiguador en el estudiantado que experimenta estrés derivado de las experiencias académicas que tienen que ver con el fracaso.

Los discursos señalados se reflejan en la estructura de la representación social obtenida a partir del análisis de similitud. Predomina una concepción sobre el afrontamiento al fracaso escolar en una dimensión individual, que destaca la carencia de habilidades que permiten al estudiantado cumplir con las demandas académicas de la institución educativa; los problemas en el contexto familiar, donde trabajar es más importante que estudiar; y la falta de interés, recursos y herramientas para fomentar hábitos de estudios. En este sentido, es posible observar que el profesorado atribuye, en mayor medida, el fracaso escolar a causas internas producto de estrategias de afrontamiento deficientes, lo que confirma un atavismo del fracaso escolar al sujeto, particularmente al estudiantado de EMS (Faubert, 2012).

No obstante, el discurso de las causas externas resalta el rol de la institución educativa frente al afrontamiento del fracaso escolar. Además, permite visualizar el inicio de una estrategia de afrontamiento de aproximación al problema, en la cual el profesorado reflexiona en torno a su práctica educativa y destaca la necesidad de emprender estrategias de formación continua que permitan subsanar los problemas de tránsito y permanencia en la EMS.

El análisis de clasificación jerárquica descendente contextualiza la representación e identifica con mayor claridad las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar

que pone en práctica el profesorado. En concreto, desde la dimensión individual confirmamos lo encontrado en el análisis prototípico y de similitud; no obstante, el análisis de clasificación jerárquica descendente aportó nueva información. La evidencia obtenida relacionó la dimensión individual con el discurso de la cultura del mínimo esfuerzo promovido desde la institución escolar.

Este resultado es interesante, ya que ambos discursos se relacionan con un tipo de afrontamiento deficiente, denominado comportamiento pasivo o de evitación (Gaeita y Martín, 2009), en el cual el estudiantado realiza el mínimo de actividades académicas debido a que se le determinan metas fáciles, lo que reduce la probabilidad de fracasar en la escuela. Algunas de las prácticas develadas por el profesorado que confirman la estrategia de comportamiento pasivo del alumnado se relacionan con la flexibilidad de los procesos administrativos de las instituciones educativas para favorecer la permanencia escolar y las múltiples oportunidades que el sistema educativo actual concede para acreditar un curso y reducir los índices de fracaso (Weiss, 2018).

Por otra parte, el análisis de clasificación jerárquica descendente vinculó otros discursos develados con antelación, como el rol de la institución educativa y del profesorado frente al afrontamiento al fracaso escolar. La evidencia obtenida confirmó que el profesorado pone en práctica estrategias adaptativas para mitigar el fracaso escolar del alumnado, como emprender procesos de formación continua que les ofrecen herramientas y recursos pedagógicos para mejorar las estrategias didácticas. Este resultado se contrapone con lo encontrado por Sakk (2013), para quien el profesorado no ve su contribución ni su papel en la formación de las habilidades de afrontamiento del alumno; además, señala que la responsabilidad por el éxito o el fracaso del afrontamiento se encuentra fuera del aula o la escuela.

Con relación al papel de la institución, la evidencia obtenida mostró la estrategia institucional para la atención del estudiantado en riesgo y con fracaso escolar. En particular, los participantes ponen en práctica la búsqueda de apoyo social, caracterizada como la canalización de los estudiantes con fracaso al departamento de orientación educativa o tutorías. Es importante destacar que el profesorado con inserciones sociales relacionadas con la edad entre 31 y 40 años, sin antecedentes de formación continua y con formación profesional referida a las ingenierías, el desarrollo tecnológico y las ciencias sociales hicieron uso de esta estrategia de afrontamiento en mayor medida. Este resultado es consistente con lo encontrado por Pas et al. (2010), en el sentido de que el profesorado con baja eficacia docente puede ser más propenso a derivar a los estudiantes al equipo de apoyo escolar.

Las dos técnicas de análisis cualitativo implementadas en este trabajo de investigación ayudaron a identificar los discursos que subyacen en el referente empírico. Teniendo en cuenta que el afrontamiento a eventos estresantes es dinámico y permite que las acciones cambien a partir de una reevaluación continua, el profesorado del CECyTE-BC puso en práctica estrategias de afrontamiento al fracaso escolar.

A escala institucional, los docentes destacan la búsqueda de apoyo social a partir de la canalización de estudiantes a los departamentos de orientación educativa y tutorías, y la comunicación asertiva entre sujetos educativos (docentes, estudiantes, familiares, tutores, psicólogos); el afrontamiento directivo-revalorativo se pone en evidencia cuando el profesorado emprende procesos de formación continua con los cuales busca resolver el problema del fracaso y generar aprendizajes positivos para

la práctica docente. En el ámbito individual, el profesorado señala como causas del fracaso vivido por el estudiantado el afrontamiento pasivo, el cual se relaciona con un nivel bajo de bienestar y resultados académicos deficientes. No obstante, en el contexto educativo actual, ellos reconocen la relevancia del afrontamiento dirigido a la emoción, como lo es la participación afectiva basada en el desarrollo de la empatía y el apoyo del estudiantado.

Los resultados de este estudio ofrecen evidencia para comprender que las relaciones entre sujetos educativos dentro del dominio académico tienen potencial para influir en los comportamientos de afrontamiento del alumnado cuando experimenta el fracaso escolar (Skinner y Wellborn, 1997). No obstante, a pesar de que ahora se espera que el profesorado atienda diversos ámbitos formativos (habilidades sociales y de aprendizaje, competencia emocional, entre otros) para que el estudiantado resuelva las situaciones académicas de fracaso, la evidencia señala que la formación previa y posterior a su inclusión al servicio docente es limitada (Graham et al., 2011; Sakk, 2013).

A manera de cierre, la causa y responsabilidad del fracaso, además de situarse en el estudiantado, involucra una provisión educativa deficiente de los sistemas escolares (Faubert, 2012). Esto pone en evidencia la importancia de prestar atención a las necesidades formativas del profesorado en el contexto educativo actual de retorno a la educación presencial, caracterizado por el antecedente inmediato de la enseñanza remota a distancia. En este sentido, queda pendiente para la práctica docente el ayudar al estudiantado a identificar, evaluar, planificar y mitigar las experiencias académicas tipificadas como fracaso mediante el fortalecimiento de comportamientos de afrontamiento efectivos. Por último, una posible vía para futuras investigaciones radica en el desarrollo de intervenciones que atiendan el estrés académico derivado del fracaso escolar, las cuales podrán construirse a partir de las estrategias de afrontamiento que ya utilizan los participantes de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Bonnet, Y., Roussiau, N. y Vergés, P. (2002). Categorical and prototypical analysis: A study on the quality-process in hospital institutions. *Europeenne de Psychologie Applique*, vol. 52, núm. 34, pp. 1-15.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina. *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-27). Gedisa.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: Cifras del ciclo escolar 2019-2020*.
- Dany, L., Urdapilleta, I. y Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: Some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, vol. 49, núm. 2, pp. 489-507. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z>
- Doise, W. (2003). Human rights: Common meaning and differences in positioning. *Psicología: Teoría e Pesequisa*, vol. 19, núm. 3, pp. 201-210. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000300002>

- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 1, pp. 353-372.
- Faubert, B. (2012). A literature review of school practices to overcome school failure. *OECD Education Working Papers*, núm. 68. <https://doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Ferrara, M. y Friant, N. (2016). The application of a multi-methodology approach to corpus of social representations. *Quality & Quantity*, vol. 50, núm. 3, pp. 1253-1271. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0203-3>
- Ferrara, M. y Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 43, núm. 4, pp. 1-24. <https://doi.org/10.4000/osp.4496>
- Folkman, S. y Moskowitz, T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Reviews of Psychology*, vol. 55, pp. 745-774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Gaeta, M. y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, vol.15, pp. 327-344.
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González Doniz, L. y Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 36, núm. 2, pp. 421-433. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. y Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 17, núm. 4, pp. 479-496. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- Hartnett, M. (2015). Influences that undermine learners' perceptions of autonomy, competence and relatedness in an online context. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 31, núm. 1, pp. 86-99.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED). https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Moliner, P. y Abric, J. C. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (eds.). *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83-95). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie? *Psychologie et Société*, vol. 4, núm. 4, pp. 7-27.
- Pas, E., Bradshaw, C., Hershfeldt, P. y Leaf, P. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, vol. 25, núm. 1, pp. 13-27. <https://doi.org/10.1037/a0018576>
- Pascoe, M., Hetrick, S. y Parker, A. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 25, núm. 1, pp. 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

- Piergiovanni, L. y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 77, pp. 413-432.
- Sakk, M. (2013). Coping al school-academic success or/and sustainable coping in future? *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 15, núm. 1, pp. 84-106. <https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0006>
- Santor, D., Colvin, E. y Sinclair, A. (2018). Coping with failure. *Educational Review*, pp. 635-649. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1524855>
- Silas, J. y Vázquez, S. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, núm. LI(ESP.), pp. 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.402>
- Skinner, E. y Wellborn, J. (1997). Children's coping in the academic domain. En S. Wolchik e I. Sandler (eds.). *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 387-422). Plenum.
- Sotardi, V. (2018). Bumps in the road: Exploring teachers' perceptions of student stress and coping. *The Teacher Educator*, vol. 53, núm. 2, pp. 208-228. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1422826>
- Vergés, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de Sociologie*, vol. 42, núm. 3, pp. 537-561.
- Vergés, P. (1992). L'évocation de l'argent: Une méthode d'approche du noyau central d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, vol. 405, pp. 203-209.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. 51, pp. 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-003)
- Zamudio, P. y Malaga-Villegas, S. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, núm. e1391, pp. 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1391
- Zimmer-Gembeck, M. y Locke, E. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-16. <https://doi.org/doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.001>

La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior

The body as a dimension of integral formation in university and high school

JOSÉ HUMBERTO SALGUERO ANTERO *

ABRAHAM SÁNCHEZ RUIZ **

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ ***

MARÍA ANABEL COVARRUBIAS DÍAZ COUDER ****

FELIPE GAYTÁN ALCALÁ *****

ANA LUCÍA RECAMÁN MEJÍA *****

El objetivo del artículo es recuperar la vivencia de la corporalidad en estudiantes de nivel medio superior y superior de instituciones privadas de inspiración cristiana. La investigación pretende elaborar una caracterización generacional de los jóvenes estudiantes de estas instituciones para orientar la oferta de formación integral en lo concerniente a la vivencia de la sexualidad y la afectividad, la dinámica del cuerpo, su manifestación y el cuidado de sí. A escala nacional, se aplicó una encuesta a 27,047 participantes de 65 planteles educativos. Los resultados indican que existe evidencia empírica de diferencias entre hombres, mujeres y quienes no declararon su género sobre sus cuerpos. Mediante el análisis de la información, se determinaron las diferencias entre grupos y niveles educativos sobre la satisfacción con sus cuerpos, consumo de sustancias, sexualidad y actividades deportivas, así como entre niveles educativos. De acuerdo con las situaciones de riesgo y vulnerabilidad identificadas, se propone la formalización de iniciativas desde lo curricular y la transversalidad de la educación escolarizada, más allá de acciones preventivas y remediales.

Palabras clave:
educación
integral,
corporalidad,
educación medio
superior,
educación superior

Recibido: 1 de julio de 2022 | **Aceptado para publicarse:** 17 de abril de 2023 |

Publicado: 3 de mayo de 2023

Cómo citar: Salguero Antero, J. H. et al. (2023). La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1466. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-010)

This article shows the recovery of the experience of corporeality in students of higher education and upper secondary level of private institutions of Christian inspiration. The research aims to develop a generational characterization of the young students of these institutions to guide the offer of integral formation regarding the experience of sexuality and affectivity, the dynamics of the body, its manifestation and self-care. A survey was applied with 27,047 participants from 65 educational establishments nationwide. The results indicate that there is empirical evidence of differences between men, women and those who did not declare their gender about their bodies. Through the analysis of the information, the differences between groups and educational levels regarding satisfaction with their bodies, substance use, sexuality and sports activities were determined, as well as the differences between educational levels. In accordance with situations of risk and vulnerability identified, the formalization of initiatives from the curricular and the transversality of school education is proposed, beyond preventive and remedial actions.

Keywords:
comprehensive education,
corporeality,
higher education,
upper secondary education

* Doctor en Educación. Maestro e investigador en la Universidad La Salle Noroeste. Líneas de investigación: impacto social de la educación, epistemología de las ciencias sociales y la educación ética. Correo electrónico: jose.salguero@lasallenoroeste.edu.mx/https://orcid.org/0000-0001-6374-2149

** Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador en la Universidad de La Salle Bajío, Salamanca, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (Conacyt), del Comité Institucional de Bioética para la Investigación de la Universidad de Guanajuato, del grupo de investigación de la Red de Investigación Lasallista y de la Oficina Internacional Católica de la Infancia. Líneas de investigación: democracia, derechos humanos y bienestar social. Correo electrónico: asanchezr@delasalle.edu.mx/ https://orcid.org/0000-0001-9343-4454

*** Maestro en Liderazgo y Gestión de Instituciones Educativas. Maestro investigador en la Universidad de La Salle Noroeste. Miembro de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista y del Seminario Permanente de Investigación en la Nueva Epistemología. Líneas de investigación: la ética, la filosofía social (cultural, política y jurídica), la epistemología, la teología sistemática, la hermenéutica analógica y la educación. Correo electrónico: alejandro.mendez@lasallenoroeste.edu.mx/https://orcid.org/0000-0003-0498-250X

**** Doctora en Educación. Coordinadora de Posgrados e Investigación de la Universidad La Salle Noroeste. Líneas de investigación: recursos tecnológicos para población vulnerable, enfoques de aprendizaje utilizando tecnologías, tecnologías en educación, tecnologías de la información, educación en línea, y educación y aprendizaje. Correo electrónico: anabell.covarrubias@lasallenoroeste.edu.mx/https://orcid.org/0000-0001-9766-2585

***** Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Investigador de la Universidad La Salle, Ciudad de México. Líneas de investigación: sociología de la religión (laicidad y secularización) y sociología política (cultura política). Correo electrónico: felipe.gaytan@lasalle.mx/https://orcid.org/0000-0002-1409-017X

***** Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Encargada de la promoción cultural de la Universidad La Salle Cuernavaca. Líneas de investigación: gestión de la cultura y la salud. Correo electrónico: ana.recaman@uaq.mx/https://orcid.org/0000-0002-8289-6423



INTRODUCCIÓN

La formación de la personalidad es un proceso de asimilación de recursos materiales y simbólicos para la construcción de la propia subjetividad. Para responder a los retos de los programas de formación integral de las instituciones en las que se realizó nuestro estudio, así como sus condiciones de factibilidad y pertinencia, se elaboró un proyecto con 19 escuelas privadas de educación media superior del centro y sur del país (DAMS), 30 preparatorias de los estados del norte del país (DMN), y 15 instituciones de educación superior de todo el país. Todas ellas tienen como característica el ser de inspiración cristiana desde su carácter confesional.

El proyecto de investigación se titula Mundo de vida de los jóvenes y la formación integral en las instituciones de educación media superior y superior, cuyo objetivo es analizar las condiciones objetivas (de la institución) y subjetivas (de los estudiantes y su entorno), así como sintrópicas y entrópicas, de la apropiación de la formación integral en estos establecimientos escolares. En las instituciones que alojaron esta investigación la formación integral se aborda mediante programas de voluntariado, de militancia pastoral, programas de formación deportiva y cultural y, en algunos casos, con espacios de expresión artística y pertenencia en equipos deportivos selectivos.

Este estudio tiene el objetivo de elaborar una caracterización generacional de los jóvenes estudiantes de estas instituciones para conformar, de acuerdo con su realidad, la oferta de formación integral en lo concerniente a la corporalidad, desde la cual se aborda la vivencia de la sexualidad y la afectividad, la dinámica del cuerpo y su manifestación. Desde la corporalidad como dimensión de la personalidad surge la pregunta: ¿cuáles son las condiciones de apropiación de formación integral de las instituciones lasallistas de educación media superior y superior de *México por parte de los estudiantes* relacionadas con la corporalidad como dimensión de la personalidad? De esta interrogante se derivan dos más: ¿de qué manera viven los jóvenes estudiantes de los niveles medio superior y superior su dimensión corporal? y ¿*existen condiciones de riesgo en la gestión de la corporalidad de los jóvenes de educación superior y media superior que justifiquen la pertinencia de programas de formación integral para su acompañamiento?*

Por ello, nuestro objetivo es identificar en la vivencia de la corporalidad de los jóvenes las necesidades de acompañamiento integral desde las instituciones de educación media superior y superior en el país.

La formación integral

La educación es un proceso de apropiación mediada por diversos actores y entornos que transcurre en las diversas etapas de la vida del ser humano (Primero, 1999), de ahí que no se reduzca a lo que acontece en las aulas, sino en numerosos ámbitos de la cotidianidad, que es definida como “la parte de la realidad con la cual el ser humano reproduce su vigor día a día y, por tanto, sus condiciones de vida, haciendo con ello posible la existencia del conjunto social” (Primero, 2002, p. 10). Lo cotidiano se entiende de manera genérica desde lo inmediato hasta la historia. Por tal motivo, el fin de esta vertiente pedagógica es la formación de personas para la transformación histórica; se forma con instrumentos materiales, simbólicos y relacionales al servicio de la vida humana.

Resultado de esta interacción es la conformación de la personalidad mediante la configuración de un carácter, un talante, un modo de ser, es decir, un *ethos*:

Conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversas personas que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo (inmediato al individuo, la familia, por ejemplo); interpersonal (mediado necesariamente, la escuela a modo de ilustrar); o social (circunstancial e impersonal, a pesar de que en su origen o entorno haya por necesidad individuos (Primeró, 1999, p. 24).

La educación es un proceso de apropiación que consiste en la introyección de la objetividad en la subjetividad. El ser humano hace suyo el mundo en el que vive para poder existir. Por tal motivo, no se confunde educación con socialización, porque la formación de la personalidad no es una determinación social, sino el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad. El ser humano, desde su complejidad, es un núcleo de intencionalidades que integra la intencionalidad consciente y la inconsciente (Beuchot y Primeró, 2003). La formación integral se plantea desde la superación del reduccionismo de la educación a la mera transmisión de saberes, o la formación de habilidades cognitivas, partir del reconocimiento de la complejidad propia del ser humano.

Más allá de un depósito de saberes, se procura una educación para la vida y desde la vida, orientada al desarrollo de todos los aspectos del ser humano: cognitivo, emocional, social, corporal, estético y espiritual (Barrientos, 2013). Desde la puesta en práctica de la *paideía* griega, como parte de la formación de los ciudadanos se involucraba la educación del cuerpo mediante la educación física, la educación del carácter mediante la educación moral, y la transmisión de conocimientos por medio de la educación intelectual (Alarcón et al., 2019). Con base en ello, se procuraba que el ciudadano fuera alguien virtuoso, ético y libre (Simeon y Viana, 2020).

El concepto de formación integral es debatible por la dificultad de abarcar todas las dimensiones de la persona desde la educación escolarizada, lo cual se juzga pretensioso, ya que la persona en una realidad inabarcable. Reconociendo que la formación de la persona no solo acontece en espacios escolarizados, además de que es un proceso permanente, el concepto de educación o formación integral se deriva de la superación de una educación fragmentada e hiperespecializada que no considera al estudiante como una totalidad y se orienta solo a su potencial cognoscitivo o su quehacer técnico-profesional (Alarcón et al., 2019).

Por tal motivo, la universidad en el siglo XXI debe abrir sus horizontes a una formación de capacidades y habilidades que no se adquieren en las materias académicas, como el trabajo en equipo, el autocuidado, la tolerancia y el respeto (Pérez y Castaño, 2016).

La corporalidad en la educación

El ser humano es una totalidad, pero como tal su descubrimiento acontece mediante un dato primario y esencial: la corporeidad (Marías, 1997). A los estudios sociales que se enfocan en el cuerpo como tema de estudio se les suele denominar como teoría social del cuerpo (Esteban, 2013), en la cual se aglomeran diversos acercamientos al cuerpo como realidad social:

El cuerpo humano no es ni una simple instancia (que sería portadora de unas determinadas capacidades) ni un simple instrumento de uso social, sino que es una entidad que interviene decisivamente en la “interpenetración entre el ser humano y el sistema social”. De hecho, el cuerpo es un objeto por medio del cual se articulan las expectativas morales, sociales y culturales de una determinada sociedad (Duch y Melich, 2005, p. 228).

El cuerpo, más que una realidad biológica, es la manera de ser y estar presente en la historia. Además de ser una realidad biológica, es una construcción histórico-social. El ser humano es una corporeidad actuante (Maldonado, 2019). Los diversos estudios acerca del cuerpo coinciden en el tránsito de la vigilancia, el control y la rigidez de la modernidad –en el que el imperativo era el control del cuerpo– hacia la libertad de una nueva modernidad o posmodernidad aparentemente carente de dictados frente al cuerpo, pero con controles que viene ejerciendo la sociedad de consumo. Asimismo, la imagen de la corporalidad ha estado influida por un proceso de secularización (Turner, 1989).

El conjunto de prácticas corporales no es el resultado de solo condicionamientos biológicos, sino que, además, es de aprendizajes adquiridos en la cultura. La vivencia de la corporalidad tiende a ser modelada por la educación de acuerdo con las pautas vigentes de la sociedad en las que se inserta y se vincula a diversos modos de vida, en los cuales distintas corporalidades se corresponden con los tipos de corporalidad (Esteban, 2013).

... el juicio social, los valores que éste supone, no sólo condicionan nuestro comportamiento por obra de la censura interior que ejercen y por los sentimientos de culpabilidad que suscitan, sino que además estructuran indirectamente nuestro cuerpo mismo en la medida en que gobiernan su crecimiento (con normas de peso o estatura), su conservación (con prácticas higiénicas y culinarias), su presentación (cuidados estéticos, vestimentas) y su expresión afectiva (signos emocionales) (Bernard, 1994, p. 173).

A partir del reconocimiento de la dimensión de la corporalidad dentro de la totalidad de la persona, la educación de la corporalidad es la educación de una hermenéutica de sí orientada al cuidado de sí (Foucault, 2012). Foucault recupera el cuidado de sí desde el “conócete a ti mismo” de Sócrates y toda la tradición del ocuparse de sí en las prácticas del cuidado de sí (*epimeleia*), que implican una libertad al mismo tiempo política y moral (Beuchot y Blanco, 2014).

Las prácticas del cuidado de sí son formas de subjetivación activa en las que se ejerce la libertad con posibilidad de asumir el poder. El cuidado de sí para los griegos era una manera de llegar a ser libre como práctica espiritual, entendiendo por espiritualidad el acceso del sujeto a cierto modo de ser y las transformaciones requeridas para llegar a esa forma de ser (Foucault, 2012).

Foucault (2002) entiende el cuidado de sí o *epimeleia heatou* en diversos sentidos:

- El cuidado de sí es una mirada circunspectiva de sí mismo ante los otros y ante el mundo. Si bien implica actividades de ensimismamiento, en el sentido de mirarse a sí mismo, en este cuidado de sí se consideran las implicaciones con los otros. Foucault define *epimeleia heatou* como una disposición actitudinal ante sí mismo como condición indispensable para considerar su estar con el mundo y con los otros.
- En segundo lugar, la *epimeleia heatou* es una conversión de la mirada. Si en la primera consideración es el yo el que mira a los otros y al mundo; en esta segunda es imaginar cómo se es mirado desde el exterior, desde los otros.

- En tercer lugar, esta actitud de *epimeleia heatou* es un contemplarse desde fuera; es un mirarse que implica una acción sobre sí.

La educación para el cuidado de sí orienta a la toma de conciencia de los estudiantes como sujetos de sus propias acciones orientada a la asimilación de la responsabilidad del cuidado de la vida propia y de los otros, además de una vida saludable desde la totalidad de sí (Escobar et al., 2011).

MÉTODO

Diseñamos un estudio cuantitativo, transversal y correlacional a través de una encuesta a estudiantes de nivel medio superior y superior de instituciones de financiamiento privado de inspiración cristiana. El instrumento se validó mediante una prueba piloto a estudiantes de licenciatura y de bachillerato con un total de 1,724 participantes. La confiabilidad del instrumento empleado se obtuvo al evaluar la consistencia interna con los valores reportados en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la prueba alpha de Cronbach

Sujetos	Núm. de participantes	Alpha de Cronbach	Resultado
Bachillerato Distrito Antillas México Sur	819	0.909	Confiable
Bachillerato Distrito México Norte	720	0.903	Confiable
Licenciatura ambos distritos	185	0.888	Confiable

Del mismo modo, realizamos una consulta con los responsables del ámbito de formación integral de cada institución para observar las preguntas y las necesidades de información de los responsables. Debido a la alta fiabilidad que mostró el instrumento para la recuperación de la información, procedimos a la aplicación final en busca del mayor número de participantes posibles e hicimos uso de las herramientas de la aplicación Question Pro. En todo momento, respetamos el derecho de autonomía y libertad de participación informada mediante un filtro de consentimiento que habilita el acceso al cuestionario. No recuperamos ningún tipo de información personal o medio de identificación.

Los participantes eran estudiantes inscritos en el nivel medio superior privado de 20 planteles de entidades del sur y centro de México (DAMS), de 30 planteles de entidades del norte (DMN) y 15 instituciones de educación superior privada a nivel nacional. La muestra fue de 27,047 participantes, distribuidos como mostramos en la tabla 2.

Tabla 2. Participantes en el estudio por región y nivel educativo

Instituciones	Femenino	Masculino	No quisiera comentarlo	Total
Preparatorias centro y sur del país	5,524	4,322	199	10,043
Preparatorias norte del país	2,383	1,956	81	4,419
Preparatorias Total General	7,905	6,277	280	14,462
Universidades	7,495	5,350	128	12,976
Total				27, 438

Para analizar la información, primero, describimos las características de los participantes mediante la frecuencia simple y porcentajes. En seguida, empleamos el test de chi cuadrada por medio del método de significación asintótico $p < .05$, que identifica diferencias significativas entre los grupos participantes (masculino, femenino y personas que no declararon su género), así como niveles educativos y regiones (nivel medio superior, superior y región norte y sur en nivel medio superior). La chi cuadrada es una prueba no paramétrica apropiada para variables ordinales y una distribución que no cumple con distribución normal. Con este modelo de análisis, contrastamos las hipótesis de trabajo, según la cual a) existen diferencias entre grupos sobre la satisfacción con sus cuerpos, consumo de sustancias, sexualidad y actividades deportivas; y b) existen diferencias entre niveles educativos sobre la satisfacción con sus cuerpos, consumo de sustancias, sexualidad y actividades deportivas.

RESULTADOS

En la tabla 3 describimos los participantes de nivel medio superior. Los primeros semestres de este nivel tienen una mayor matrícula, la cual disminuye para los subsecuentes, tanto en el norte como en el sur. Las participantes del sexo femenino representaron más del 53%, y los del masculino fue superior al 42%. Vale la pena destacar la presencia de un grupo de estudiantes que prefirieron no declarar su género; aproximadamente ese 2% podría tratarse de personas que no se identifican ni con el femenino ni con el masculino. Se trata de un grupo de 280 personas con algunas características que pueden revelar una condición de vulnerabilidad como detallamos adelante. Los participantes del nivel superior poseen características similares. El 57% eran del sexo femenino, el 41%, del masculino y el 1%, personas que no se identifican con ninguno de los anteriores grupos, equivalente a 128 estudiantes, como presentamos en la tabla 4.

Tabla 3. Datos sociodemográficos del participante de nivel medio superior

Sur de México			
		Frecuencia	Porcentaje
Semestre	1	3933	39.09
	3	3220	32
	5	2892	28.75
Género	Femenino	5524	54.91
	Masculino	4322	42.96
	Prefiero no decirlo	199	1.98
Total=		10045	100
Norte de México			
Semestre	1	1552	35.1
	3	1411	31.92
	5	1457	32.96
Género	Femenino	2383	53.9
	Masculino	1956	44.24
	Prefiero no decirlo	81	1.83
Total=		4420	100

Tabla 4. Datos sociodemográficos del participante de licenciatura

Género	Mujer	7495	57.76
	Hombre	5350	41.23
	Prefiero no decirlo	128	0.99
Edad	16	22	0.17
	17	587	4.52
	18	2317	17.85
	19	2429	18.72
	20	2495	19.23
	21	2366	18.23
	22	1499	11.55
	23	655	5.05
	24	280	2.16
	Más de 25	323	2.49
Total=			12973

Apariencia física

Tabla 5. Satisfacción con la apariencia física y uso de tatuajes o perforaciones, DAMS por género

	Totalmente o parcialmente de acuerdo	Neutro	Total o parcialmente en desacuerdo	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Estoy satisfecho con mi apariencia física</i>						
Femenino	52%	17%	31%	280.52	8	0.000
Masculino	64%	15%	21%			
Prefiero no decirlo	36%	17%	47%			
<i>Postura respecto a los tatuajes o perforaciones en la piel</i>						
Femenino	76.4%	14.8%	8.9%	769.23	8	0.000
Masculino	51.9%	27.4%	20.7%			
Prefiero no decirlo	83.3%	11.1%	5.6%			
<i>Tienen tatuajes o perforaciones en la piel</i>						
Femenino	31.0%	6.3%	62.7%	588.06	8	0.000
Masculino	11.4%	6.0%	82.6%			
Prefiero no decirlo	25.1%	11.1%	63.8%			
<i>Tengo algún trastorno en mi alimentación (bulimia, anorexia, entre otras)</i>						
Femenino	12.3%	13.1%	74.6%	369.34	8	0.000
Masculino	6.8%	6.7%	86.5%			
Prefiero no decirlo	20.1%	18.1%	61.8%			

En planteles del centro y el sur, el 64% de los hombres se encuentran más satisfechos con sus cuerpos; en cambio, el 31% de las participantes y el 47% de quienes no declararon su género están total o parcialmente en desacuerdo. Respecto al uso de tatuajes y perforaciones en otras personas, las mujeres (73%) y quienes prefieren no declarar su género (83%) son más tolerantes, mientras el 20% de los hombres

lo rechaza. Ahora bien, quienes tienen tatuajes o perforaciones en su propio cuerpo son predominantemente mujeres (31%) y quienes no declararon su género (25); solo el 11% de hombres los porta. Resulta alarmante que las mujeres, con el 12.3%, y quienes no declararon su género, con el 20.1%, compongan el principal grupo de alta incidencia en algún tipo de trastorno de alimentación. Esta proporción es doble en mujeres y tres veces mayor en quienes no declararon su género en comparación con los hombres (61.8%).

En planteles del norte, las tendencias se conservan casi idénticas; solo varían los porcentajes en menos del 5%; es decir, tanto en la muestra del norte como en la del sur las mujeres se encuentran menos satisfechas con su cuerpo, de forma similar a quienes no declararon su género. También, ese mismo grupo acepta que otras personas porten tatuajes o perforaciones y usan significativamente más estos elementos en sus propios cuerpos. Además, concentran la mayor incidencia de trastornos de alimentación. No se registraron diferencias significativas entre el norte y el sur en el nivel medio superior; las diferencias se observaron al comparar estas características con licenciaturas, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Satisfacción con la apariencia física y uso de tatuajes o perforaciones

Licenciaturas por género						
	Totalmente o parcialmente de acuerdo	Neutro	Total o parcialmente en desacuerdo	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Estoy satisfecho de mi apariencia física</i>						
Femenino	62.4%	13.2%	24.5%	131.71	8	0.000
Masculino	66.2%	12.4%	21.4%			
Prefiero no decirlo	63.8%	15.6%	38.3%			
<i>Postura respecto a los tatuajes o perforaciones en la piel</i>						
Femenino	77.7%	13.7%	8.6%	353.57	8	0.000
Masculino	64.1%	22.2%	13.7%			
Prefiero no decirlo	88.3%	9.4%	2.3%			
<i>Tienen tatuajes o perforaciones en la piel</i>						
Femenino	43.4%	5.1%	51.5%	454.8	8	0.000
Masculino	25.5%	7.0%	67.4%			
Prefiero no decirlo	50.8%	1.6%	47.7%			
<i>Tengo algún trastorno en mi alimentación (bulimia, anorexia, etc.)</i>						
Femenino	13.0%	10.2%	76.8%	184.71	8	0.000
Masculino	8.6%	7.6%	83.8%			
Prefiero no decirlo	18.0%	16.4%	65.6%			

En licenciaturas, los participantes del sexo masculino, femenino y quienes no declararon su género tienen mayor aceptación de sus cuerpos con una media del 64%. La única diferencia importante se observa con el 38% de los estudiantes que no declararon su género que están en desacuerdo con su cuerpo. También, en licenciaturas advertimos una mayor tolerancia respecto a los tatuajes y perforaciones para otras personas,

pero continúa siendo significativamente más alto el rechazo en participantes del sexo masculino, con el 13.7%. Ahora bien, en todos los grupos existe un mayor porcentaje de quienes portan tatuajes o perforaciones asociado a la edad y la autonomía que ofrece el nivel de educación superior. Sin embargo, son mujeres (43%) y quienes no declararon su género (50%) los que más usan estos elementos estéticos o de libre expresión.

Consumo de alcohol y otras drogas

Tabla 7. Consumo de alcohol y otras drogas según sexo, DAMS

	Totalmente o parcialmente de acuerdo	Neutro	Total o parcialmente en desacuerdo	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Postura respecto al consumo de drogas</i>						
Femenino	9.9%	22.5%	67.6%	67.46	8	0.000
Masculino	12.1%	19.6%	68.4%			
Prefiero no decirlo	16.6%	34.2%	49.2%			
<i>Postura respecto al consumo de alcohol</i>						
Femenino	34.48%	38.42%	27.11%	109.52	8	0.000
Masculino	29.22%	36.20%	34.57%			
Prefiero no decirlo	30.30%	43.43%	26.26%			
<i>Confirmación del consumo de drogas</i>						
Femenino	3.01%	6.84%	90.15%	39.6	8	0.000
Masculino	4.08%	6.85%	89.07%			
Prefiero no decirlo	10.05%	8.54%	81.41%			
<i>Confirmación del consumo de alcohol</i>						
Femenino	17.50%	21.47%	61.02%	17.69	8	0.024
Masculino	16.04%	20.16%	63.81%			
Prefiero no decirlo	13.07%	19.60%	67.34%			

Los participantes de los planteles del centro y sur expresaron que están total o parcialmente de acuerdo con consumir más alcohol que drogas. En cuanto a la aprobación del uso de drogas por parte de otras personas, el 12.1% de los varones lo aceptaron y el 16.6% de quienes no declararon su género. Por su parte, las mujeres lo aceptaron solo en el 9.9%. Respecto a la aprobación del uso de alcohol por parte de otras personas, los tres grupos lo autorizan con una media del 33%.

Cuando verificamos el consumo de alcohol y drogas, encontramos mayor consumo de drogas entre los participantes que no declararon su género, con alrededor del 10%, lo que representa más del doble del consumo de varones y el triple de mujeres. Respecto al alcohol, el 17.5% de las participantes femeninas lo ingieren significativamente más que otro grupo; esto equivale a 966 alumnas del nivel medio superior. Los hombres (16.04%) y quienes no declararon su género (13.07%) tienen un consumo similar. Tampoco se registraron diferencias importantes entre los planteles participantes del norte en comparación con los del centro y sur de

México; es decir, la tendencia al alto consumo de alcohol es similar. De nuevo, las diferencias se observaron entre el nivel medio superior y las licenciaturas, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Consumo de alcohol y otras drogas según género, licenciatura

	Totalmente o parcialmente de acuerdo	Neutro	Total o parcialmente en desacuerdo	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Postura respecto al consumo de drogas</i>						
Femenino	15.76%	25.59%	58.65%	201.75	8	0.000
Masculino	22.99%	28.38%	48.63%			
Prefiero no decirlo	39.84%	26.56%	33.60%			
<i>Postura respecto al consumo de alcohol</i>						
Femenino	46.50%	35.86%	17.64%	46.82	8	0.000
Masculino	49.48%	33.08%	17.45%			
Prefiero no decirlo	48.03%	32.28%	19.69%			
<i>Confirmación del consumo de drogas</i>						
Femenino	5.5%	9.2%	85.4%	224.63	8	0.000
Masculino	10.8%	12.4%	76.8%			
Prefiero no decirlo	17.2%	18.8%	64.1%			
<i>Confirmación del consumo de alcohol</i>						
Femenino	41.60%	23.94%	34.46%	95.57	8	0.000
Masculino	47.59%	21.98%	30.43%			
Prefiero no decirlo	35.94%	19.53%	44.53%			

La aprobación por parte de los estudiantes de licenciatura del uso de drogas en otras personas tendió a duplicarse respecto al nivel medio superior: en participantes femeninas aumentó del 9.9% al 15.76%; en participantes masculinos, del 12.1% al 22.99%, y del 16.6% al 39.84% entre los que no declararon su género. Su consumo fue similar en mujeres del nivel medio superior, con el 3.01%, y las de licenciatura, con el 5.5%, pero representó más del doble en estudiantes varones, al pasar del 4.08% en nivel medio superior al 10.8%. Además, el consumo subió del 10.05% de quienes no declararon su género en el nivel medio superior a casi el doble de los usuarios en nivel licenciatura, con el 17.2%, la incidencia más alta de los tres grupos.

En cuanto a la aprobación de consumo de alcohol en otras personas y el personal, también aumenta del nivel medio superior al nivel superior. En promedio, el 48% de hombres, mujeres y quienes no declararon su género lo aprueba. El consumo en hombres es del 47.59%, seguido de mujeres, con el 41.6%, y el 35.94% en quienes prefirieron no indicar su género. Este consumo es significativamente mayor que el de los participantes del nivel medio superior, porque en ese nivel identificamos 17% en mujeres, 16% en hombres y 13% en quienes no declararon su género.

Sexualidad

Tabla 9. Sexualidad según sexo, DAMS

	Totalmente o parcialmente de acuerdo	Neutro	Total o parcialmente en desacuerdo	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Postura respecto a las relaciones sexuales con pareja fija</i>						
Femenino	75.4%	17.1%	7.5%	45	8	0.000
Masculino	72.0%	19.4%	8.7%			
Prefiero no decirlo	77.3%	16.2%	6.6%			
<i>Postura respecto a las relaciones sexuales con parejas eventuales</i>						
Femenino	44.78%	31.88%	23.35%	75.6	8	0.000
Masculino	46.37%	34.18%	19.45%			
Prefiero no decirlo	62.25%	29.08%	8.67%			
<i>Postura respecto a las relaciones sexuales con parejas del mismo sexo</i>						
Femenino	80.39%	12.82%	6.79%	1064.57	8	0.000
Masculino	52.81%	29.39%	17.80%			
Prefiero no decirlo	89.44%	4.52%	6.03%			
<i>Me siento libre de expresar mi sexualidad</i>						
Femenino	72.63%	9.72%	17.65%	371.59	8	0.000
Masculino	81.90%	6.55%	11.55%			
Prefiero no decirlo	46.74%	10.55%	42.72%			
<i>Soy sexualmente activo</i>						
Femenino	9.60%	11.06%	79.35%	343.53%	8	0.000
Masculino	15.51%	19.58%	64.91%			
Prefiero no decirlo	14.08%	9.55%	76.38%			

En sexualidad, también observamos tendencias similares entre DAMS y DMN, y diferencias significativas respecto a la licenciatura. En el nivel medio superior el 75% aprueban total o parcialmente, en promedio, mantener relaciones con una pareja estable y el 81.5% en promedio en licenciatura, sin importar su sexo. Esta tendencia crece del 45% en mujeres de nivel medio superior al 52% en licenciatura, y del 46% en hombres al 62% en licenciatura cuando las parejas son eventuales. Esta aprobación se asocia de modo significativo con quienes prefirieron no decir su género, con un incremento del 62% al 72%.

Tabla 10. Sexualidad según género, licenciatura

	Totalmente o parcialmente de acuerdo	Neutro	Total o parcialmente en desacuerdo	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Postura respecto a las relaciones sexuales con pareja fija</i>						
Femenino	83.4%	10.8%	5.9%	39.97	8	0.000
Masculino	81.0%	12.1%	7.0%			
Prefiero no decirlo	80.5%	15.6%	3.9%			

<i>Postura respecto a las relaciones sexuales con parejas eventuales</i>						
Femenino	52.97%	26.64%	20.39%	205.56	8	0.000
Masculino	62.85%	24.26%	12.89%			
Prefiero no decirlo	72.65%	21.09%	6.25%			
<i>Postura respecto a las relaciones sexuales con parejas del mismo sexo</i>						
Femenino	77.64%	14.30%	8.05%	675.11	8	0.000
Masculino	59.38%	26.45%	14.17%			
Prefiero no decirlo	88.29%	7.81%	3.91%			
<i>Me siento libre de expresar mi sexualidad</i>						
Femenino	77.73%	8.23%	14.03%	365.83	8	0.000
Masculino	82.94%	4.80%	12.26%			
Prefiero no decirlo	50.78%	14.06%	35.16%			
<i>Soy sexualmente activo</i>						
Femenino	41.33%	15.18%	43.48%	308.55	8	0.000
Masculino	49.65%	19.83%	30.53%			
Prefiero no decirlo	42.19%	13.28%	44.53%			

Ahora bien, el 80% de las estudiantes de nivel medio superior aprueban las relaciones con personas del mismo sexo y también el 89% de quienes no declararon su género. En licenciatura esta aceptación apenas disminuye menos del 5%. En el caso de los hombres, resulta significativamente menor, con el 52% en nivel medio superior y el 69% en licenciatura; ellos suelen estar menos de acuerdo con las relaciones entre personas del mismo sexo. Estas prácticas sexuales en ellos también contrastan con la percepción de la libertad de expresión de su sexualidad, porque tanto en nivel medio superior como en licenciatura es superior al 80%, en tanto para mujeres es de casi el 70% y del 50% entre los participantes que no declararon su género.

Por otra parte, la vida sexual activa es muy similar en licenciatura entre mujeres (41%), hombres (49%) y quienes prefirieron no indicar su género (42%), y es significativamente menor en el nivel medio superior, en el que se registró 9.6% para mujeres, 15.5% para hombres y 14% para quienes prefirieron no decir su género. En este caso, las normas internalizadas, la vigilancia social y la presión de los grupos de pares (Rojas y Castrejón, 2020) en espacios diferentes se asocian a la mayor o menor incidencia.

Actividades en el tiempo libre

Otra forma de habitar el cuerpo ocurre al distribuir el tiempo libre en actividades de autocuidado y recreación. En este caso, los hombres son quienes más dedican tiempo tanto en el nivel medio superior, con 81%, como en licenciatura, con 79%. Esta disminución podría asociarse al incremento de responsabilidades académicas propias del nivel educativo. Esta actividad difiere de modo significativo del tiempo dedicado por quienes no declararon su género, porque en nivel medio superior realizan deporte el 56% y en licenciatura el 49%.

Ahora bien, el 91% de los hombres de nivel medio superior y el 82% en licenciatura acostumbran los videojuegos. Esta actividad difiere de manera importante en

mujeres: solo el 43% lo acostumbra y el 34% son alumnas de licenciatura. Destaca que la frecuencia simple de los hombres que practican algún deporte o actividad física es casi el doble de quienes dedican tiempo a los videojuegos tanto en el nivel medio superior como en licenciatura.

Por su parte, la mitad de las mujeres prefieren ir a bailar, lo que representa una diferencia significativa respecto de los hombres y de quienes prefieren no decir su género. Esta tendencia se conserva aún al ingresar a la licenciatura, por lo cual no hay alguna variación significativa entre niveles, y posiblemente bailar sea una actividad equivalente a la deportiva en hombres. En el caso de quienes no declararon su género, sí existe un incremento de esta actividad del 25% al 34%, al pasar del nivel medio superior a la licenciatura.

Tabla 11. Actividades en tiempo libre según sexo, DAMS

	Sí	No	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Practicar algún deporte o actividad física</i>					
Femenino	73.31%	26.69%	146.22	2	0.000
Masculino	81.96%	18.04%			
Prefiero no decirlo	56.63%	43.37%			
<i>Actividad de voluntariado</i>					
Femenino	20.33%	79.67%	5.64	2	0.060
Masculino	18.57%	81.43%			
Prefiero no decirlo	16.84%	83.16%			
<i>Videojuegos</i>					
Femenino	43.76%	56.24%	2428.64	2	0.000
Masculino	91.67%	8.33%			
Prefiero no decirlo	70.05%	29.95%			
<i>Ir a bailar</i>					
Femenino	49.74%	50.26%	612.62	2	0.000
Masculino	25.45%	74.55%			
Prefiero no decirlo	25%	75%			
<i>Actividades religiosas</i>					
Femenino	27.86%	72.14%	35.94	2	0.000
Masculino	25.55%	74.45%			
Prefiero no decirlo	9.64%	90.36%			

En cambio, son las mujeres quienes destacan por dedicar significativamente más tiempo libre a actividades de voluntariado y religiosas. En nivel medio superior fue de hasta el 20% para dedicar al voluntariado y aumenta hasta el 31% en licenciatura. En tanto en hombres representa el 18% y se incrementó hasta el 27% en licenciatura. Para actividades religiosas, va del 27% en mujeres del nivel medio superior al 31% en participantes de licenciatura; estas dos características podrían estar asociadas al modelo de inspiración cristiana y el sistema de créditos de la formación integral. En ese orden, en ambos niveles educativos los hombres dedican más tiempo a las actividades deportivas relacionadas con el autocuidado y las mujeres a las actividades de voluntariado y religiosas ligadas al itinerario escolar. Además, quienes no declararon su género participan en voluntariado y, sobre todo, actividades religiosas de manera marginal, apenas el 9% en nivel medio superior y el 13% en licenciatura.

Tabla 12. Actividades en tiempo libre según sexo, licenciatura

	Sí	No	Chi-cuadrado	df	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Practicar algún deporte o actividad física</i>					
Femenino	68.42%	31.58%	236.68	2	0.000
Masculino	79.71%	20.29%			
Prefiero no decirlo	49.21%	50.79%			
<i>Actividad de voluntariado</i>					
Femenino	31.35%	68.65%	28.67	2	0.000
Masculino	27.08%	72.92%			
Prefiero no decirlo	24.41%	75.59%			
<i>Videojuegos</i>					
Femenino	34.45%	65.55%	2856.73	2	0.000
Masculino	82.25%	17.75%			
Prefiero no decirlo	64.06%	35.94%			
<i>Ir a bailar</i>					
Femenino	53.22%	46.78%	296.85	2	0.000
Masculino	37.96%	62.04%			
Prefiero no decirlo	34.38%	65.63%			
<i>Actividades religiosas</i>					
Femenino	31.13%	68.87%	44.2	2	0.000
Masculino	26.76%	73.24%			
Prefiero no decirlo	13.28%	86.72%			

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Apariencia física

Los mandatos de feminidad basados en la apariencia estética de belleza exigen a las mujeres patrones más estrictos a cumplir respecto a los hombres que inciden tanto en su imagen corporal ideal como en sus hábitos alimentarios (Valenzuela y Meléndez, 2018). Una posible manifestación de ese mandato explicaría la insatisfacción en cuanto a la imagen. Más allá de la mera apariencia física y patrones de belleza, trascienden los detalles como el maquillaje, el corte de cabello, los colores predominantes en el vestuario, el aseo, las fragancias, los colores de vestuario y demás accesorios, como los tatuajes y perforaciones (Cornejo, 2016). En ese sentido, se trata de una de las formas de expresión más nítidas de la asignación cultural de roles según el sexo y constituye una forma de dominación masculina (Bourdieu, 2000; Lamas, 2013). En el caso específico de quienes no declararon su género se asocia al proceso de transición o aceptación de su identidad, por la edad y el contexto de intolerancia a la diversidad a la que se encuentran expuestos. El cambio de la percepción del nivel medio superior al de licenciatura, donde la satisfacción aumenta significativamente, se asocia al proceso de construcción de identidad personal y social, que, a su vez, se relaciona con los cambios físicos producidos por la edad (Cadena-Duarte y Cardozo, 2021). También, la menor satisfacción con la apariencia física entre los más jóvenes respecto a los estudiantes de licenciatura tiene que ver con la distorsión perceptiva asociada a las dimensiones y apariencia de su cuerpo físico que desaparece con la madurez en forma progresiva (Sánchez, 2020).

La diferencia entre hombres y mujeres, por una parte, y entre quienes no declararon su género, por la otra, en la aceptación y uso de tatuajes y perforaciones podría asociarse a la insatisfacción con el aspecto físico descrito. Duno y Acosta (2019) reportan en sus resultados que la percepción negativa de la imagen corporal en la adolescencia puede llevar a practicar ejercicios extenuantes e inadecuados o precipitar cambios en la dieta. Algunos de estos rasgos también coinciden con la mayor dedicación de los hombres al deporte y consumo de sustancias, o bien, a trastornos de mujeres y personas quienes no declararon su género. Posiblemente por eso, los tatuajes, las perforaciones y demás modificaciones al cuerpo constituyen otro tipo de medidas para atenuar la percepción negativa.

Los tatuajes y perforaciones pueden ser derivaciones del dolor social y del déficit de elaboración y simbolización de los sujetos, en este caso, estudiantes jóvenes (Nateras, 2017). Por eso, la mayoría de los participantes realizaron modificaciones a sus cuerpos y las asociaron a experiencias personales y a formas de expresión que difícilmente logran a través de otros espacios o campos. En ese sentido, los cuerpos son considerados campos para la experimentación y expresión personal (Camargo et al., 2015); constituyen los lienzos sobre los que mantienen control, a diferencia de otros aspectos de su vida, como el empleo, el entorno escolar, los ingresos o incidir en la elaboración de decisiones públicas, o incluso las decisiones dentro del hogar. Además, configuran una forma de apropiación de sus cuerpos y los emplean como símbolos de identidad, ya que al mostrarse se vuelven reales (Reguillo, 2000).

En este caso, las instituciones académicas son corresponsables de promover hábitos saludables para prevenir daños en la salud por trastornos de alimentación, conductas de riesgo en el deporte y modificaciones corporales que pueden ocasionar un daño, como los tatuajes en ojos, perforaciones en genitales, zonas erógenas e incrustaciones diversas. Además, requieren acompañamiento institucional para prevenir que estas prácticas sobre sus cuerpos se conviertan en presas del consumismo compulsivo y modas invasivas desreguladas en el contexto de las redes sociales.

En ese sentido, la edad se asocia de forma positiva a la satisfacción con la apariencia física y quizá con la autonomía, pero más aún con el entorno escolar, porque este determina el modo de acceder a sus cuerpos en el campo de la aceptación y modificación, del consumo de sustancias, de distribución del tiempo libre para realizar deporte, bailar o ejercer su sexualidad. Los uniformes del nivel medio podrían constituir uno de los elementos que resta esa satisfacción y podría replantearse su uso, así como cuestionarse la pertenencia a un grupo; después de todo, existen instituciones universitarias en las que la identidad no llega por la vestimenta. También, confirmamos en licenciatura la tolerancia a los tatuajes y perforaciones, así como la asociación entre edad, autonomía y control sobre sus cuerpos respecto de quienes se encuentran en DAMS y DMN. Algunas actividades de licenciatura podrían reforzar esa autonomía y la asistencia a quienes no se identifican en el sistema binario de género; por ejemplo, los resultados nos muestran las preferencias de las mujeres por bailar, y de los hombres por realizar actividades físicas o deportivas.

Consumo de alcohol y otras drogas

Posiblemente, la reducción de la vigilancia social, la popularización del consumo del alcohol y otras drogas como parte de la convivencia social y pertenencia a grupos sociales explique su alto consumo y aceptación entre la comunidad escolar. La autonomía es asumida inicial y, en algunos casos, casi exclusivamente en el incremento del consumo de alcohol y otras drogas; en estos casos valdría la pena diversificar las opciones y mecanismos institucionales para tener acceso a una variedad más completa de actividades deportivas y lúdicas, como el baile. En ese sentido, la dependencia económica constituye un medio de control y factor de protección para iniciar el consumo de estas sustancias en el nivel medio superior, y la independencia económica, así como la autonomía de los estudiantes de licenciatura sin acompañamientos en el desarrollo de estos hábitos físicos, se convierten en factores de riesgo.

Las instituciones educativas de nivel superior no debiesen permanecer ajenas a esta dinámica de consumo de alcohol y otras drogas. Si bien existen programas de prevención en estas instituciones privadas, estos poseen un carácter auxiliar en instancias de acompañamiento educativo, vocacional o psicológico, pero no son incorporados como parte del desarrollo curricular o previstos para su incursión transversal. Como parte del trabajo del modelo de educación integral, se podrían considerar formas de intervención permanente para fomentar hábitos de consumo que no impliquen riesgo; por ejemplo, Albertos et al. (2020) concluyen que involucrar a los jóvenes en asociaciones, organizaciones e instituciones que efectúen actividades estructuradas de participación voluntaria o autoimplicada facilita su transición a la vida adulta, en relación con el uso constructivo del tiempo unido a un ocio libre y placentero.

Sexualidad

Parte de la explicación de un ejercicio de la sexualidad significativamente mayor entre hombres de nivel medio superior y superior, respecto a los otros dos grupos, así como su rechazo a las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo, obedece de nuevo a patrones de género. Ellos requieren tener actividad sexual y dar prueba de ella y, de este modo, confirmar la identidad masculina, incluso su retardo en el inicio puede despertar sospechas ante los grupos de pares (Rojas y Castrejón, 2020). El incremento del porcentaje de la vida sexualmente activa del nivel medio superior al doble o casi el triple en el nivel superior, además de suponer una mayor autonomía asociada a la transición entre la adolescencia y la vida adulta, supone mayores prácticas de riesgo.

Nascimento et al. (2017) recomiendan intensificar las acciones de educación en salud dirigidas a los jóvenes que ingresan a las universidades ante las prácticas de riesgo en su sexualidad, ya que se ha documentado una tendencia a la práctica de sexo seguro por parte de las mujeres y un descuido de ella de los hombres. De ahí la necesidad de robustecer las estrategias de educación sexual como parte de la educación integral. Ese mismo estudio revela una asociación entre el consumo de alcohol y otras drogas con el aumento de la probabilidad de tener múltiples parejas, tanto para hombres como para mujeres; es decir, los estudiantes de licenciatura podrían estar consumiendo más alcohol y drogas, y aumentando las prácticas sexuales de riesgo sin un acompañamiento profesional.

Actividades en el tiempo libre

Los resultados indican que en las instituciones educativas en las que se realizó el estudio reflejan en las actividades deportivas y físicas los sesgos culturales de otros campos de lo social (Dosal et al., 2017). En este caso, la desigualdad de género continúa favoreciendo la participación de los hombres a estas actividades más que los otros dos grupos. Aunque se han reportado evidencias de cómo la mujer se incorpora en México a las actividades deportivas y físicas en forma progresiva (Dosal et al., 2017), pero no ocurre lo mismo con personas LGBT+. Almeida et al. (2023) advierten que aún son escasas las políticas focalizadas de acompañamiento para personas que no se identifican ni como hombres ni como mujeres, por lo que es posible que sea la misma condición entre estudiantes del nivel medio superior y el superior como muestran los resultados aquí expuestos.

Además, permanecen estereotipos en los colegios que fomentan tipos de deportes o actividad física según el sexo, como el predominante masculino para el fútbol. Otros estudios indican que la mayor participación de las mujeres en el deporte se asocia a su alta escolaridad (Dosal et al., 2017), pero estos efectos no alcanzan a quienes abandonan con precipitación el colegio. En ese sentido, la universidad y la educación media superior constituyen casi los únicos espacios institucionales en México para que las mujeres accedan a esta forma de autocuidado. Posiblemente, las reestructuraciones curriculares y el acondicionamiento de espacios físicos en los planteles escolares atiendan estos pendientes en el futuro, que en la muestra analizada quedó evidenciada.

Por último, destaca la baja participación en actividades de voluntariado y actividades religiosas de mujeres y, más aún, de hombres y de quienes no declararon su género. Es muy probable que el perfil de las instituciones participantes en el estudio de corte religioso y humanista explique los niveles de participación constante, aunque en las instituciones públicas de los mismos niveles y regiones donde se ubican registren tasas menores de participación. La falta de actividades de voluntariado puede estar asociada a los bajos índices de solidaridad y cohesión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Ortiz, R. A., Guzmán Mirás, Y. y García González, M. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, vol. 7, núm. 3. <http://www.revflaco.uh.cu/index.php/EDS/article/view/395>
- Albertos, A., Osorio, A. y Beltramo, C. (2020). Adolescentes y ocio: desarrollo positivo y transición hacia la vida adulta. *Educación y Educadores*, vol. 23, núm. 2, pp. 201-220. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.3>
- Almeida, E. L. et al. (2023). Política para adolescentes LGBT no socioeducativo mineiro. Notas sobre um cenário de embates. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, vol. 16, num. 1, pp. 93-118. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v16n1.48285>
- Barrientos Gutiérrez, P. (2013). Visión integral de la educación. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 3, núm. 4, pp. 61-65. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.61>
- Bernard, M. (1994). *El cuerpo; un fenómeno ambivalente*. Paidós.

- Beuchot Puente, M. y Blanco Beledo, R. (2014). Cuidado de sí y dirección espiritual. Foucault y los moralistas casuistas. *Fermentario*, vol. 1, núm.8, pp. 1-15. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/150>
- Beuchot Puente, M. y Primero Rivas, L. E. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cadena-Duarte, L. y Cardozo, L. (2021). Percepción del autoconcepto físico en estudiantes universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 21, núm. 2, pp. 48-61. <https://doi.org/10.6018/cpd.443591>
- Camargo Arias, B., Álvarez Robayo, D. y Velasco Acosta, D. (2015). El cuerpo como símbolo e identidad en los adolescentes: creencias sobre la estética del cuerpo. *Actualidades Pedagógicas*, vol. 1, núm. 65, pp. 69-87. <https://doi.org/10.19052/ap.3048>
- Cornejo, S. (2016). Cuerpo, imagen e identidad. Una relación (im)perfecta. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, núm. 58, pp.157-177. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi58>
- Dosal Ulloa, R., Mejía Ciro, M. P. y Capdevila Ortis, L. (2017). Deporte y equidad de género. *Journal of Economic Literature*, vol. 14, núm. 40, pp.121-133. <http://revistaeconomia.unam.mx/index.php/ecu/article/view/23/414#toc>
- Duch, L. y Melich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Trotta.
- Duno, M. y Acosta, E. (2019). Percepción de la imagen corporal en adolescentes universitarios. *Revista Chilena de Nutrición*, vol. 46, núm. 5, pp. 545-553. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182019000500545>
- Escobar Potes, M. P., Franco Peláez, Z. R. y Duque Escobar, J. A. (2011). El autocuidado: un compromiso de la formación integral en la educación superior. *Hacia la Promoción de la Salud*, núm. 2, vol. 16, 132-146. <https://revistasojos.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1912>
- Esteban, M. L. (2013). *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio* (2ª. ed.). Bellaterra.
- Foucault, M. (2012). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres*, núm. 15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276>
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Editorial Porrúa.
- Maldonado, S. (2019). *Cuerpo y sociedad: una comprensión de las relaciones humanas desde la corporeidad*. Prometeo Libros.
- Marías, J. (1997). *Persona*. Alianza Editorial.
- Nascimento, B. S., Spindola, T., Reicherte Pimentel, M. R. A., De Almeida Ramos, R. C., Costa Santana, R. S. y Sampaio Teixeira, R. (2017). El comportamiento sexual de jóvenes universitarios y el cuidado de la salud sexual y reproductiva. *Enfermería Global*, vol. 17, núm. 1, 237-269. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.1.261411>

- Nateras Domínguez, A. (2017). Performatividad. Cuerpos juveniles y violencias sociales. En R. Reguillo. *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Muñoz, S. y Castaño Calle, R. (2016). Funciones de la universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, num.1, pp-191-200. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/202451>
- Primero Rivas, L. E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores.
- Primero Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. AC Editores.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Rojas, O. L. y Castrejón Caballero, J. L. (2020). El inicio de la vida sexual en México. Un análisis de los cambios en el tiempo y las diferencias sociales. *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 14, núm. 27, pp. 77-114. <https://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.3>
- Sánchez Cabrero, R. (2020). Mejora de la satisfacción corporal en la madurez a través de un programa específico de imagen corporal. *Universitas Psychologica*, vol. 19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.mscm>
- Simeon, E. W. y Viana, H. B. (2020). Educación integral en la enseñanza superior: una mirada sobre el aspecto físico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 15, núm 1, pp. 159-171. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12168>
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela Gutiérrez, M. E. y Meléndez Torres, J. M. (2018). Concepciones y valoraciones del cuerpo en jóvenes del noroeste de México. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, vol. 9, núm 1, pp. 45-56. <https://doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2018.1.456>

Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica

School socialization and subjective experience of inequality. A theoretical approach

ALEJANDRA DE LA TORRE DÍAZ*

En este artículo se presenta una propuesta de abordaje teórico para el análisis de las desigualdades sociales mediante las nociones de socialización y experiencia subjetiva desde la sociología comprensiva y la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz. La intención es destacar la dimensión subjetiva en el fenómeno de la desigualdad, que se refiere a la naturalización que ocurre a través de las categorías mentales que se usan para mirar y construir el mundo social, y que resulta un aspecto que se suma fuertemente a los condicionamientos estructurales de este problema. En particular, se propone estudiar este fenómeno en el contexto de la socialización escolar en la escuela secundaria, dado que representa un periodo de vida particular en el que los adolescentes se apropian de categorías identitarias y en relación con el orden social en el que se desenvuelven. Los resultados, desde dicho abordaje, proponen rescatar el papel de la institución educativa en la incorporación subjetiva de este problema y, con ello, atender las prácticas escolares y sus efectos objetivos sobre las vidas del estudiantado.

Palabras clave:
desigualdad social,
socialización,
experiencia
subjetiva,
educación, escuela
secundaria

Recibido: 18 de agosto de 2022 | **Aceptado para publicarse:** 17 de marzo de 2023 |

Publicado: 22 de marzo de 2023

Cómo citar: De la Torre, A. (2023). Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1462. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-009)

This paper exposes a theoretical approach proposal for the analysis of social inequalities through the notions of socialization and subjective experience, from a comprehensive sociology and Schutz's phenomenological perspective. The intention is to emphasize the subjective dimension in the phenomenon of inequality, which refers to the naturalization that occurs through the mental categories that we use to look at and build the social world, and that results in an aspect that strongly adds to structural conditioning of this problem. In particular, it is proposed to study this phenomenon in the context of high school, since it represents a particular period of life in which teenagers appropriate identity categories and in relation to the social order in which they operate. The results, from this approach, propose to rescue the role of the educational institution in the subjective incorporation of this problem, and, with it, address school practices and their objective effects on the lives of students.

Keywords:

social inequality, socialization, subjective experience, education, high school

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, unidad Occidente. Profesora del Departamento de Formación Humana del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Líneas de investigación: desigualdad social y educación, dimensión subjetiva de la desigualdad social, jóvenes en contextos rurales y semiurbanos, y espacios y procesos de formación ética y participación social. Correo electrónico: alejandra.dlatorre@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-7772-6289>



INTRODUCCIÓN AL ABORDAJE DE LA RELACIÓN ENTRE DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN

La desigualdad social, como uno de los principales problemas que aquejan a las sociedades en pleno siglo XXI, es resultado de “distribuciones inequitativas de recursos y de acceso a oportunidades entre individuos o grupos” (El Colegio de México, 2018) producidas y reproducidas, dentro del sistema capitalista, por estructuras sociales que institucionalizan las diferencias de ingreso, inmovilizan todo tipo de recursos y capitales, y naturalizan las posiciones sociales. Es el problema más destructivo de nuestras sociedades y, sin embargo, se ha asumido como un fenómeno natural resultado de un sistema basado en las libertades individuales y en los méritos ganados. Una creencia errónea que ha permeado más de lo que nos gustaría admitir. La realidad es que la riqueza de unos se finca sobre la pobreza de muchos otros. Para estos últimos, las desventajas se retroalimentan de manera interseccional (entre la clase, la etnia, el género, la generación y la discapacidad) y se acumulan en el trayecto de vida. La pobreza de las familias se intensifica ante la ausencia de servicios sociales básicos, los bajos salarios, la precarización laboral, la pobreza de la oferta escolar pública, entre otros factores, en un ciclo sin final.

Así, la escuela es parte y es resultado de este fenómeno social. Sociólogos han señalado el papel que históricamente esta ha ejercido para reproducir –mediante la ideología– la estructura social desigual que hemos heredado hasta nuestros días (Gramsci, 1967; Althusser, 2008). Algunos autores han acercado la lupa para señalar cómo el sistema educativo impone la cultura de los grupos dominantes al reproducir las relaciones de clase y sus jerarquías (Bourdieu y Passeron, 1977).

En el contexto latinoamericano se han recuperado estas teorías para analizar –aún con mayor especificidad– los efectos en la brecha social que originó el rezago educativo (Latapí, 1964) y, luego, para analizar cómo el sistema continúa reproduciendo las desventajas sociales al brindar una educación segmentada en términos de infraestructura, recursos, calidad y resultados educativos (Latapí, 1974, 1993; Tenti, 2007).

En este ángulo de análisis se enclava este trabajo. La desigualdad educativa en México y en Latinoamérica está asociada con la inequidad en la distribución de las oportunidades educativas respecto al ingreso, a la permanencia y al logro, además de las características de las instituciones escolares, y de las distintas expectativas sobre la educación por parte de las familias y los propios estudiantes (El Colegio de México, 2018). De ahí que, aunque se han tenido avances en las últimas décadas en cuanto a garantizar el acceso a la educación básica, no se ha podido responder ante el sistema de estratificación de nuestra sociedad.

Resulta paradójico que, mientras la escuela escolariza a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes, la economía y el mercado de trabajo excluyen a un cada vez mayor porcentaje de la población. Esto genera una mayor crisis de sentido sobre la función de la escuela. Tenti (2007) refiere una “escolarización con exclusión social”. Además, la exclusión también se experimenta al interior del mismo sistema educativo reproduciendo las inequidades.

De acuerdo con Tenti (2007), “lo que la escuela reproduce no es una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias o diferencias sociales” (p. 97). De esto, importantes trabajos, desde Coleman (1966) hasta estudios recientes

como el de Blanco (2014, 2021), han destacado la segregación y jerarquización del sistema educativo no solo hacia afuera, sino desde dentro del propio sistema, particularmente sobre los roles y las relaciones sociales que se gestan en la escuela y en el salón de clases. Los resultados demuestran el papel relevante que ejercen las condiciones sociales de origen sobre cada estudiante (características de clase, origen étnico, familia-hogar, lugar de residencia) que trascienden a la escuela, pero que ahí se endurecen por el propio diseño de sus sistemas, como menciona Blanco (2021).

Sin embargo, poco se ha dicho sobre el papel de la subjetividad en la desigualdad social como parte de este mismo fenómeno, y del modo en que participan los esquemas de percepción, valoración, las disposiciones y emociones para reproducir la desigualdad social, sin omitir el papel de las instituciones (entendidas como el sistema de normas que estructuran las prácticas sociales). Un ejemplo evidente son los efectos que producen las condiciones de vida de exclusión y vulneración sobre la subjetividad de los jóvenes. “Las formas de la exclusión y precarización en los diferentes ámbitos de la vida social aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores” (Tenti, 2007, p. 43). Los jóvenes que llegan a involucrarse en actividades delincuenciales experimentan factores de riesgo y situaciones que, de manera acumulada, causan el fenómeno violento. Esto ocurre a través de la asunción subjetiva de valores y del posicionamiento personal ante la realidad propia y la realidad social más amplia.

Coleman (1966) planteó, en su momento, como factores relevantes del éxito escolar, en términos de permanencia, los sentimientos sobre el control real que cada persona tiene sobre su entorno, y lo que eso produce en la modificación de sus aspiraciones y a nivel emocional (las motivaciones). Bourdieu (1999) retomó la valoración del sujeto como un yo inscrito en un “habitus” asociado a tomas de posición que no son más que opiniones, representaciones, juicios, sobre el mundo físico y el mundo social. Estas tomas de posición o disposiciones se forman por las regularidades de la experiencia (situadas y fechadas), lo cual tiende a anticipar las siguientes regularidades por parte del sujeto, lo que se conoce como “comprensión práctica del mundo”. Los efectos son profundos y duraderos, y participan procesos de socialización que Bourdieu reconoció como “acciones pedagógicas diarias”, así como los ritos de las instituciones.

En estos ritos institucionales, la escuela tiene un importante papel. Esta es una de las instituciones que refuerza el “habitus” a través de la “acción pedagógica”, que, para Bourdieu, no es más que la imposición de significaciones y su legitimidad, lo que oculta la arbitrariedad cultural de estas. En el caso mexicano, Latapí (2009) señaló que, “para el futuro socioeconómico de los alumnos, resultan más decisivos los valores que viven en la escuela que los conocimientos que aprenden de ella, y esos valores son principalmente los determinados por las élites de poder y de propiedad [...]. La escuela es un gigantesco dispositivo de intoxicación valoral” (p. 61).

Blanco (2014), en estudios más recientes, señala, con base en la noción de “educabilidad”, cómo “ciertas características individuales y colectivas, derivadas de la experiencia asociada a la posición social, hacen que los alumnos obtengan resultados de aprendizaje muy diferentes ante un mismo modelo de escolaridad” (p. 78), cuestión que no se refiere a una capacidad individual, sino a la relación entre las disposiciones socialmente condicionadas y el modelo educativo que las atiende.

Así, el sistema educativo resulta ser un espacio relevante para el mantenimiento o la transformación de la desigualdad. Especialmente, es un campo clave para el análisis sobre la formación de la subjetividad en la infancia y la adolescencia y el papel que ejerce en el fenómeno de la desigualdad social; en función de ello, puede ser un espacio clave para trabajar nuevas significaciones y posicionamientos que permitan hacer contrapeso a este fenómeno en las vidas directas de cada estudiante.

LA ESCUELA SECUNDARIA COMO AGENTE SOCIALIZADOR DE LA DESIGUALDAD

El nivel de secundaria de la educación básica, que en México ocurre entre los 12 y los 15 años de edad, transcurre en un momento biográfico importante, pues, en esa edad, los adolescentes comienzan a incorporar significados clave sobre el orden social y las pautas morales que se esperan de este, además de categorías identitarias y de pertenencia que configuran sus propias relaciones sociales y con su entorno. En particular, la escuela secundaria en México tiene como principal función ayudarles en la formación de una personalidad integral, a la vez que prepararlos para los niveles superiores, o bien, para el mundo laboral. Parte de su perfil de egreso, en el marco del modelo de la nueva escuela mexicana, es

reconocerse como ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 86).

Estos propósitos de formación, más allá de los contenidos escolares, tienen una carga valoral importante en relación con los valores éticos y ciudadanos (particularmente con la autonomía, la diversidad, los derechos humanos, el cuidado, el pensamiento crítico, la convivencia y la vida democrática). Sin embargo, en estudios latinoamericanos en torno a la formación ciudadana de jóvenes y adolescentes en la educación formal se ha mostrado que los aprendizajes están relacionados en mayor medida con valores como el orden, el control, la autoridad, la obediencia y la disciplina (Elizondo et al., 2007), que, al mismo tiempo, les hace reconocer la escuela como espacio de contención que no encuentran en otros ámbitos en sus vidas (Tessio et al., 2019; Míguez, 2021).

De esta forma, la escolarización secundaria comienza a adquirir otros sentidos distintos a los objetivos sociales del sistema educativo impuesto. Estos sentidos tienen su peso especial en la ampliación y valoración de las relaciones sociales que entablan los jóvenes, esto es, en las actitudes y disposiciones que adoptan para mantener lazos afectivos, de amistad o enemistad entre sus pares y hacia los adultos. Si las desigualdades se producen en el campo de las interacciones, resulta imperativo revisar la naturaleza de las relaciones configuradas en la institución de la educación secundaria.

Al mismo tiempo, en este nivel, según Tenti (2007), las pobreza se potencian, pues los maestros tienden a tener bajas expectativas en cuanto a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes que provienen de hogares con carencias, lo que resulta un elemento subjetivo que refuerza la eficacia de los factores estructurales. Respecto a este papel que tiene la subjetividad, es bien sabido que somos nuestro

pasado y nuestro presente, pero también somos nuestro futuro, en el sentido de cómo nos vamos conformando como personas en función de aquello que vemos como posibilidad o no. Lo que más diferencia a un alumno con desventajas sociales de otro con ventajas es justamente la capacidad de hacer elecciones sobre su vida. Esto lo destaca un estudio realizado en México por El Colegio de México titulado “Desigualdades en México, 2018”.

Así, vemos cómo las diferencias en el acceso a educación media han disminuido, pero se han acentuado en los resultados educativos, esto es, en la dimensión de la calidad de los aprendizajes y en lo que resulta en cuanto a “la manera con que los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (Dubet y Martucelli, 1997, p.15) y construyen su futuro.

La escuela secundaria, entonces, tiene un papel importante (aunque no el único) en la formación de ciudadanos, desde la socialización moral y política que ahí se gesta: en el sentido de vivir experiencias de democracia, tomar decisiones y responsabilidad ante las consecuencias, argumentar, debatir, evaluar, es decir, experiencias necesarias para dotar de autonomía al estudiante y, además, en la configuración de percepciones y valoraciones para dar sentido a hechos y acontecimientos referentes al uso de poder, a las relaciones sociales que son atravesadas por ese uso del poder (en especial las relaciones de clase, género y generación) y con la desigualdad social resultante.

En este sentido, se ha estudiado la deserción en la educación media y media superior por motivos económicos (necesidad de trabajar) o que tienen que ver con la escuela (convivencia, ambiente hostil, *bullying*, falta de sentido, inserción laboral, escisión con los intereses de los jóvenes), pero sin enunciar su vínculo con la experiencia subjetiva de la desigualdad y las aspiraciones educativas:

Sobran evidencias empíricas que muestran que la disposición al esfuerzo escolar, el gusto por los estudios, etc., no tienen un comportamiento aleatorio en la población. Existen asociaciones sistemáticas entre aspiraciones educativas y posición en la estructura social, ya que las aspiraciones subjetivas tienden a corresponderse con las probabilidades objetivas (Tenti, 2007, p. 115).

Responder a eso requiere instituciones fuertes, capaces de cumplir la tarea de socialización y, a su vez, de subjetivación. Recuperando un viejo ideal de Latapí (1980), “es posible estimular transformaciones graduales —tanto estructurales (cambio de relaciones de poder entre las clases sociales) como valorales— que aceleren la evolución de la sociedad hacia formas más justas de convivencia y la educación tiene contribuciones significativas que hacer a este proceso” (p. 230).

Esto cobra aún un mayor sentido en el contexto de aislamiento social por la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, en la que las escuelas continuaron, en cierta medida, la formación mediante la educación a distancia gracias a la señal televisiva y, en algunos otros casos, por la educación a distancia mediada por las tecnologías de la información y la comunicación. Esto ha originado una mayor desigualdad en los resultados educativos por la cobertura limitada de la señal (solo ha llegado a 20 entidades federativas y a menos del 49.7% de la población estimada, según la encuesta ENCOVID-19 levantada por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo

con Equidad de la Universidad Iberoamericana (2021), unido a otros factores, como la falta de apoyo de maestros, de libros y material didáctico, así como las limitaciones propias de cada hogar para acompañar a los menores.

LA DESIGUALDAD SOCIAL DESDE LA DIMENSIÓN SUBJETIVA: SOCIALIZACIÓN MORAL-POLÍTICA Y EXPERIENCIA SUBJETIVA

Toda persona está sujeta a un proceso de interiorización de normas que le permiten incorporarse a la sociedad. Este proceso es concebido como socialización, que, desde la fenomenología (Schutz, 1974; Berger y Luckmann, 2006), se estudia como un proceso mediante el cual se interioriza el mundo social, por lo que es de carácter permanente y se lleva a cabo a través de agentes socializadores o instituciones como la familia y la escuela. Su resultado es una configuración valorativa-normativa desde la cual cada sujeto ubica la posición que ocupa en el espacio social. Esto significa que en los procesos de socialización se asume el mundo social, un mundo en el que ya viven otros y que se ha institucionalizado (estructura social objetiva).

La socialización que acontece en la escuela refiere a un proceso tanto formal, producto de intenciones pedagógicas explícitas, como informal, producto de las interacciones cotidianas y de la cultura escolar. En ambos casos se trata de una socialización de tipo secundaria (distinta a la socialización primaria que ocurre en la familia) que se traduce en la “internalización de submundos institucionales” (Berger y Luckmann, 2006, p. 172) determinados por la distribución social del conocimiento. Se refiere a la adquisición de conocimiento especializado según los roles sociales, lo que implica la aprehensión de un contexto institucional. En el caso de la escuela, la persona asimila contenidos normativos y valorativos de sí misma y de su ubicación en el mundo social como parte del contexto escolar y desde el propio discurso escolar, lo que significa tener una referencia más allá de su núcleo doméstico.

Esta socialización ocurre a la par de la de otros agentes socializadores, siempre como un proceso diferenciado para cada sujeto (según su socialización primaria y la adquisición de recursos personales) y puede resultar, en algunos casos, conflictiva. “Algunas de las crisis que se producen después de la socialización primaria se debe realmente al reconocimiento de que el mundo de los padres no es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizá hasta con una connotación peyorativa” (Berger y Luckmann, 2006, p. 178). A ello se añade la selección por parte de la institución, en este caso de la escuela, de aquellos aspectos del mundo según la situación que los individuos ocupan en la estructura social o en virtud de idiosincrasias concretas (Berger y Luckmann, 2006), lo que se transfiere a elementos de la identidad de cada persona, en este caso, de cada infante.

Para el estudio de la socialización en torno a la desigualdad social, nos atañe la socialización en su dimensión moral, entendida como la incorporación de códigos sociales relacionados con los juicios y el comportamiento, que se plantea como una pregunta por el sentido de vida buena y el rol que adoptamos en ella, que trasciende un aprendizaje sobre el correcto actuar. Esta perspectiva pretende enfocarse en “aquellos sentidos morales subjetivos que se configuran en condiciones de existencia particulares” (Echavarría, 2003), en este caso, los propios significados asociados a la desigualdad social (poder, pobreza, clase social, origen étnico, género) que

construyen los adolescentes a partir de condiciones sociales que dan rostro a las interacciones que transcurren en la vida cotidiana y en la escuela en particular. Es un enfoque que se distancia de una perspectiva cognitiva-racional vinculada al desarrollo del pensamiento, tal como Piaget (1971) y Kohlberg (1997) lo plantearon.

Por su parte, la socialización en su dimensión política responde a la incorporación de significados en torno al poder, la autoridad, la justicia y lo que conlleva la propia convivencia (sus divisiones y desigualdades). Se retoma la perspectiva de Alvarado et al. (2005) como “un proceso mediante el cual las personas se relacionan con el pacto social y sus normas” y en el que se construyen “disposiciones subjetivas para construir nuevos pactos de convivencia y nuevas formas de organización social” (p. 6). De esta forma, la socialización política se considerará como el proceso mediante el cual una persona construye su percepción y valoración del orden social y del ejercicio del poder.

¿Cómo se relacionan la socialización moral y la socialización política? Si consideramos la política como el campo donde se ponen en juego las relaciones de poder tanto a nivel formal-institucional como en las relaciones sociales, la socialización política responde a la capacidad para tener en cuenta esas estructuras y actuar en ellas, mientras que la moral nos planea valoraciones, principios y normas necesarias para la vida en común, que corresponde a la regulación de la propia vida en relación con la de otros. Así, ambos procesos ocurren simultáneamente a través de agentes como la escuela, en donde se establece un marco mediante el cual se construyen esas disposiciones subjetivas en torno a los pactos de convivencia y al orden social. La escuela propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y sus estructuras, con las que transcurre nuestra vida y que, desde esta perspectiva, resulta relevante su análisis.

Por su parte, siguiendo con la línea de la sociología comprensiva y, en específico, de orientación fenomenológica, la noción de experiencia subjetiva resulta útil para estudiar la configuración de la subjetividad en cuanto a los distintos fenómenos con que se relaciona cada persona (lo dado) y, con ello, identificar su acción sobre el mundo (Schutz, 1974). Esta perspectiva nos ayuda a identificar la impresión que los fenómenos producen a nivel individual.

Partiendo de las premisas de Schutz (1974), cada individuo se sitúa en la vida de un modo particular, desde su “situación biográfica”, la cual se refiere a la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta y que, al mismo tiempo, se alimenta de tipificaciones del mundo del sentido común que, según el autor, nos son dadas en formas culturales e históricas de validez universal. “Esta acumulación de tipificaciones es endémica en la vida del sentido común. Desde la infancia el individuo continúa amasando una gran cantidad de recetas que luego utiliza como técnicas para comprender, o al menos controlar, aspectos de su experiencia” (Schutz, 1974, p. 18).

Así, el mundo de la vida nos es otorgado como un mundo cultural, esto es, como un mundo de significaciones que los seres humanos han contribuido a crear, esto es, un mundo dotado de sentido de manera intersubjetiva. El mundo de la vida es, desde el primer momento, intersubjetivo.

Parafraseando a Schutz (1974):

Nuestro mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo de cultura. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo objeto de comprensión para otros. Es un mundo de cultura porque desde el comienzo el mundo de la vida es un universo de significación para nosotros, es decir, una estructura de sentido que debemos interpretar, y de interrelaciones de sentido que instituímos sólo mediante nuestra acción en este mundo de la vida. Es también un mundo de cultura porque somos siempre conscientes de su historicidad, que encontramos en la tradición y los hábitos, y que es posible de ser examinada porque lo “ya dado” se refiere a la propia actividad o de otros, de la cual es el sedimento (p. 138).

Por su parte, las tipificaciones, que abarcan el acervo de conocimiento de cada persona, surgen de una estructura social. El conocimiento está socialmente distribuido. “Yo, ser humano, nacido en el mundo social y que vivo mi existencia cotidiana en él, lo experimento como construido alrededor del lugar que ocupó en él, como abierto a mi interpretación y acción, pero siempre con referencia a mi situación real biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p. 45).

Así, la orientación fenomenológica expuesta por Schutz nos permitirá revisar la conciencia, en la cual, y a través de la cual, existe para cada persona todo el mundo objetivo, en virtud de cómo lo experimenta, lo percibe, lo recuerda, mientras que la sociología comprensiva nos ayudará a captar la subjetividad del individuo construida en relación con “los otros”, es decir, desde sistemas intersubjetivos más amplios. Estas perspectivas pueden ser herramientas indispensables para el estudio del fenómeno de la desigualdad social desde la experiencia en la vida cotidiana, entendiéndola en relación con formas básicas de acción intersubjetiva y con las propiedades objetivas de las realidades históricas y sociales.

En cuanto a la experiencia de la desigualdad social, la teoría de Schutz señala el papel implícito de la estructura social, pero condicionante de la biografía que define contextos típicos de experiencias, y actos y posibilidades de interacción social. A este respecto, Krause (2013) señala el importante interés por el significado subjetivo de las prácticas de clase, pero que no ha sido abordado lo suficiente desde la perspectiva de la fenomenología social. La autora ofrece algunas claves para abordar el tema considerando que “no tenemos acceso a los diferentes significados subjetivos salvo bajo la forma de constructos objetivados” (Krause, 2013, p. 19). Dichos constructos son transmitidos por semejantes como recetas sociales: una cierta gama de planes de vida y, dentro de esa selección, también el cómo concretarlos (Schutz y Luckmann, 2001). Igualmente, pueden analizarse los condicionamientos sociales implícitos alrededor de acciones rutinarias (típicas), en las tipificaciones de las pertenencias sociales y el sentido que estas tienen según la propia posición dentro de la estructura social (Krause, 2013, p. 21). Estas pertenencias pueden ser reelaboradas mediante las sucesivas experiencias que se acumulan en el mundo de la vida de cada individuo.

Otras pistas que sugiere este estudio, de acuerdo con López (2016), es el análisis de los grupos de pertenencia, tanto el endogrupo como el exogrupo, pues es lo que permitirá analizar la dicotomía entre el significado subjetivo y objetivo de la noción de igualdad “donde está la clave para rastrear el origen de la experiencia de la desigualdad” (López, 2016, p. 225). Asimismo, la discriminación es un elemento relevante como un tipo de experiencia de la desigualdad:

Cuando la tipificación impuesta rompe la integridad de la personalidad, identificando toda la personalidad del individuo, o grandes capas de ella, con el rasgo o la característica particular tipificada, el individuo se ve obligado, en cierta forma, a identificarse como totalidad con un rasgo o característica particular; en términos del sistema impuesto de relevancias, en una categoría social no incluida por él y su grupo de pertenencia como relevante. Esa reificación que conlleva la identificación de toda la personalidad del individuo con la característica tipificada impuesta es uno de los motivos básicos de la experiencia subjetiva de discriminación en la vida cotidiana (López, 2016, p. 226).

Finalmente, para esta autora, será relevante “la confrontación con otros que poseen el poder de imponer su propio sistema de tipificaciones y relevancias (significaciones) al individuo en contra de su voluntad, de un modo reificante” (López, 2016, p. 228). Esto es, la identificación de cualidades y condiciones impuestas por otros, que les estigmatizan.

Así, en la recuperación de la experiencia de la desigualdad son relevantes los aspectos que ponen en la mira la manera como cada persona construye su existencia respecto a un mundo intersubjetivo de cultura, un mundo de sentido común, que está organizado estructuralmente y que, por lo tanto, define la experiencia desde contextos desiguales y siempre frente a los otros que construyen y reflejan una imagen particular desde sus propias tipificaciones y biografías.

En el caso de un estudio como el que aquí proponemos, con jóvenes estudiantes, este enfoque deberá involucrar aspectos tanto del mundo subjetivo de cada joven, por ejemplo, las tipificaciones que construyen sobre sí mismos y sobre los otros, como de los constructos objetivos que pueden manifestarse en experiencias de discriminación y en planes de vida, entre muchos otros. Esto, metodológicamente, implicará abordar ese mundo experimentado desde sus propias narrativas, es decir, desde la manera como relatan y se cuentan su vida, con las consideraciones éticas que se requieren, como la participación voluntaria, el respeto al anonimato, la aceptación por parte de los tutores (dado que se trata de menores de edad), la mediación de la escuela, así como el cuidado en el manejo de la información solo para fines académicos.

CONSIDERACIONES FINALES

La estructura social se sostiene por el reconocimiento (aceptación, normalización, legitimación) de los diferentes estratos sociales, esto es, por una dimensión subjetiva producto de condiciones objetivas que, al mismo tiempo, reproduce esas mismas condiciones objetivas. Es un ciclo sin fin en el que se aseguran las estructuras jerárquicas interiorizadas culturalmente.

Esto no significa que la desigualdad sea solo subjetiva, sino que hay un efecto a nivel subjetivo que se alimenta y reproduce en términos culturales y a través de las instituciones. Una parte de esto se reproduce en las escuelas (espacios privilegiados de encuentro) en donde los niños/as y adolescentes construyen una identidad, y adoptan juicios y un comportamiento, como resultado de esa interiorización de normas y su experimentación (formulación) desde el medio social donde se desenvuelven.

La propuesta esbozada pretende encaminar el análisis de la desigualdad social hacia esos espacios en los que la subjetividad se construye, está presente y participa en el mantenimiento de nuestras estructuras sociales; en este caso, desde la socialización que se gesta en contextos escolares. Este abordaje teórico intenta rescatar

el importante papel que tiene la institución escolar, más allá de su evidente rol reproductor de oportunidades, esto es, en la configuración normativa-valorativa para los jóvenes ante el orden social que comienzan a reconocer, en la incorporación de códigos sociales para sus juicios y comportamiento, y en la impresión a nivel personal de las estructuras sociales.

Esta subjetividad es posible reconocerla y analizarla por medio de aquello objetivado, esto es, esos constructos con los cuales es posible señalar lo que resulta de lo anterior en los jóvenes integrados al sistema escolarizado, por ejemplo, su reconocimiento como ciudadanos, sus pertenencias, sus trayectorias, sus rutas de vida posible y sus planes a futuro, es decir, su horizonte vital.

La aportación es, pues, reconocer la formación de subjetividades como una dimensión relevante para el estudio de las desigualdades, además de su posibilidad como vía de análisis empírico. Esto permitiría, a su vez, atender desde las prácticas escolares esta construcción subjetiva, y sus efectos objetivos, para su transformación; lo anterior implicaría revisar diversos aspectos de la cultura escolar para su modificación: concretamente, las significaciones que se refuerzan desde el discurso, desde las prácticas -curriculares y extracurriculares- y desde las relaciones; en particular, desde la naturaleza de las interacciones y lo que se legitima desde ahí, el trato diferenciado que puede experimentar cada joven estudiante, aquello que se le invita a imaginar como horizonte, entre muchos otros aspectos que permitirían alterar -de manera suficientemente profunda- la socialización de cada joven respecto a su lugar en la desigualdad social.

Asimismo, problemáticas escolares ampliamente estudiadas, que tienen que ver con las relaciones de convivencia, como el *bullying* o la violencia, pueden y deben ser abordadas también desde la experiencia subjetiva de la desigualdad, dado que sus causas, en su origen más vital, se refieren a significaciones de autopercepción y percepción del mundo social que derivan en tipificaciones y, por lo tanto, en hechos.

Las disposiciones, los significados y las categorías identitarias, todo aquello que nutre y de lo que se nutre nuestra dimensión subjetiva, se transforman en regularidades de la experiencia, es decir, en realidades. Sabemos que todo sujeto está igualmente expuesto a las condiciones y propiedades objetivas de su contexto, pero en la medida en que el sujeto “se hace”, cada uno fabrica sus significados y respuestas ante esos desafíos. Somos nosotros quienes damos a la realidad una parte de su fuerza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* (5ta reimpresión). Nueva Visión.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 3, núm. 2, pp. 213-255. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/r/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/305>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blanco, E. (2021). Evolución de las desigualdades educativas. Hacia una inclusión precaria. En M. Altamirano y L. Flamand (coords.) (2021). *Desigualdades*

- sociales en México. Legados y desafíos desde una perspectiva multidisciplinaria.* El Colegio de México.
- Blanco, E. (2014). *La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México.* Papeles de Población, vol. 20, núm. 80, pp. 249-280.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas.* Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laia.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity.* U.S. Government Printing Office, Johns Hopkins University.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Losada.
- Echavarría, G. C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1 núm. 2, pp. 15-43. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/332>
- El Colegio de México (2018). *Desigualdades en México 2018.* El Colegio de México/Red de Estudios sobre Desigualdades.
- Elizondo, A., Sitg, A. y Ruiz, D. (2007, enero-marzo). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 12, núm. 32, pp. 243-260.
- Gramsci, A. (1967). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Grijalbo.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* Gedisa.
- Krause, M. (2013). Sentido común y clase social: una fundamentación fenomenológica. *Revista Astrolabio*, nueva época, núm. 10. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/3308>
- Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo: pensamientos, vivencias y testimonios.* Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, pp.9-41. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/432>
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de la educación en México 1970-1976.* Nueva Imagen, Serie Educación.
- Latapí, P. (1974). Las necesidades del sistema educativo nacional. En Miguel S. Wioncsek. *La sociedad mexicana: presente y futuro* (2da. ed.). SEP-Setentas, Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. et al. (1964). *Diagnóstico educativo nacional: balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años.* Centro de Estudios Educativos.
- López, D. (2016). La experiencia subjetiva de la desigualdad en la vida cotidiana. Contribuciones de la sociología fenomenológica de Aldred Schutz. *Revista Trabajo y Sociedad*, núm. 27, pp. 221-232, Universidad Nacional de Santiago del Estero. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/#N%C3%BAmero%2027,%20Invierno%202017>
- Míguez, D. P. (2021). Las percepciones estudiantiles de la escuela secundaria en Latinoamérica. Vínculos, pertenencia y valoración del conocimiento escolar en la modernidad avanzada. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 58, núm. 1, pp. 1-16. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3637/0>

- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Fontanella.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XIX.
- Tessio, Conca, A. et. al. (2019). Juventud vulnerable y escuela media: representaciones y experiencias sobre la autoridad escolar. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, núm. 21. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3637>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social* (2da. ed.). Amorrortu.
- Schulz, A. et. al. (2011). *International Civic and Citizenship Education Study 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Universidad Iberoamericana-Ciudad de México (2021). *Encuesta sobre los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de los Hogares con Niñas, Niños y Adolescentes en la Ciudad de México (ENCOVID-19 CDMX)*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad.