

Revista educ@rnos

Año 4, núm. 12-13, Enero-Junio de 2014

Formar ciudadanos para el presente y el futuro

**Estudio crítico de la competencia social
y ciudadana en España**

**La formación permanente del profesorado, clave
para fomentar valores y ciudadanía activa en los centros**

**Realidades en los procesos emergentes de actualización
y capacitación de docentes. Asignatura estatal Formación
Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad**

**La prevención de la salud emocional desde
la gestión de los agentes educativos**

Colaboradores

Mario Ángel González • María Luisa Ávalos Latorre • Rocío Guadalupe Balderas Robledo • Ana Ilse Benavides Lahnstein • Joana Cifre-Mas • Bertha Alicia Colunga Rodríguez • Álex Egea • Felipe Espinosa Chávez • Tomás González Montemayor • María Teresa Guerra Ramos • Roger Llopart • Silvia Lombarte Ana Marín • Mercè Mora Gutiérrez • Jaime Navarro Saras • Anna Pallarés Sadó • Enric Prats • César Prieto Gutiérrez • Yei Jazmín Rentería Guzmán • Isaac Reyes Mendoza • Angelina Sánchez Martí Amèlia Tey • Julio César Vázquez Colunga • Claudia Liliana Vázquez Juárez •

Directorio



Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseñadora Sagrario Gallego Simón

Consejo editorial

Universidad de Cádiz	Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México	Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social	Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona	María Jesús Comellas Carbó
Universidad Nacional Autónoma de México	Rose Eisenberg Wieder
Universidad Católica de Córdoba	Horacio Ademar Ferreyra
Universidad de Granada	Francisco Javier Hinojo Lucena
Investigadora Independiente	Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Marcela Magro Ramírez
Universidad de Barcelona	Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara	Silvia Lizette Ramos de Robles
Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco	Carmen Ruiz Nakasone
Secretaría de Educación Jalisco	María de los Ángeles Torres Ruiz

Educ@rnos, Año 4, No. 12-13, Enero-Junio 2014, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 11 de Julio de 2014. Diseño Sagrario Gallego Simón.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

La revista es una publicación indizada en:
LATINDEX: www.latindex.unam.mx
DOAJ: www.doaj.org
OEI: www.oei.es

	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
FORMAR CIUDADANOS PARA EL PRESENTE Y EL FUTURO	
Estudio crítico de la competencia social y ciudadana en España	11
Alex Egea, Amèlia Tey y Enric Prats	
Desarrollo de la tolerancia en adolescentes de secundaria como valor para favorecer la convivencia ciudadana	33
Cecilia Colunga Rodríguez, Julio César Vázquez Colunga, Claudia Liliana Vázquez Juárez, Bertha Alicia Colunga Rodríguez, María Luisa Ávalos Latorre, Mario Ángel González y Tomás González Montemayor	
La formación permanente del profesorado, clave para fomentar valores y ciudadanía activa en los centros	47
Angelina Sánchez Martí, Joana Cifre-Mas y Mercè Mora Gutiérrez	
Diseño e implementación de los programas de Asignatura estatal para la educación secundaria en Jalisco	65
Felipe Espinosa Chávez	
Realidades en los procesos emergentes de actualización y capacitación de docentes. Asignatura estatal Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad	77
Jaime Navarro Saras	
Educación en ciencias: ¿qué aporta para la formación de los ciudadanos del siglo XXI?	97
María Teresa Guerra Ramos, Rocío Guadalupe Balderas Robledo, Ana Ilse Benavides Lahnstein y Yei Jazmín Rentería Guzmán	

7 pedagogos y 7 prácticas para una educación más participativa y democrática 117
Anna Pallarés, Silvia Lombarte, Roger Llopart y Ana Marín

MIRADAS A LA EDUCACIÓN

La prevención de la salud emocional desde la gestión de los agentes educativos 137
Isaac Reyes Mendoza

Apuntes sobre la violencia escolar 177
César Prieto Gutiérrez

Reseñas 197

EDITORIAL

México, al igual que otros países, atraviesa por un proceso complejo de reacomodo y adaptación a las necesidades y obligaciones impuestas por el gran mercado. Temas como economía, seguridad, educación, salud, política, diplomacia, contaminación y un largo etcétera, están pasando por una resignificación, hoy en día ya no es necesario anteponer a los hechos la ideología, que importa ser de izquierda o de derecha, blanco o rojo, creyente, ateo o agnóstico si quienes representan a las ideologías a través de instituciones con visiones terrenales o divinas son totalmente pragmáticos.

Hay un dejo de convencimiento en la población que nos hace creer que todos somos iguales tanto con los propios como con los ajenos. El consumo, el confort y la frivolidad, entre otros, son detonadores de ese sentimiento generalizado y los cuales han sido magnificados gracias a la magia de los medios de comunicación.

El poder absoluto, del maridaje entre consumo y medios de comunicación, ha llevado a que nuestros niños y jóvenes hayan aprendido que lo bueno no es tan bueno ni lo malo es tan malo, todo es relativo dependiendo de las circunstancias y todo gracias a ese pragmatismo descarado de los líderes políticos, religiosos, empresariales, entre otros.

Ante esas circunstancias la familia y la escuela se han convertido en víctimas y culpables del hecho, por un lado, debido a la poca resistencia que han puesto a ese fenómeno atroz y por el otro, porque a pesar de ser conscientes de ello no le han puesto un alto o planteado una alternativa para aminorarlo.

Los valores y sueños en que se movían las generaciones más viejas contrastan con las nuevas, unos construían su mundo en el tema de la seguridad (tener empleo, comprar casa, conformar una familia, ser felices), para los otros la seguridad es intangible, el empleo insuficiente, los sueños están muy lejos porque no hay

recursos para lograrlos, por lo cual el futuro no existe porque el presente es efímero y la historia pasa en un suspiro.

En este mundo tan complejo, tanto por el choque generacional, como por la incapacidad de algunos gobiernos de dar felicidad y ofrecer bienestar a sus pueblos hay más preguntas que respuestas, ello con el ánimo de entender los porqué de las contradicciones sociales, la mayoría de las veces las preguntas se ahogan debido a que nunca llegan las respuestas correctas y por lo cual se van formando vacíos que son llenados con dejos de olvido y, como dijera Gibran Jalil Gibran: el olvido es una forma de libertad.

PRESENTACIÓN

Formar ciudadanos es una tarea compleja, es un proceso consciente y una responsabilidad de las familias, la escuela, las instituciones y la sociedad en conjunto.

Las familias que se comprometen con el tema tienen una odisea por delante, debido a que estas no parten de un currículum diseñado y definido para ello, sino que cada una va construyendo la idea de lo que puede ser un ciudadano a partir de los valores heredados y los que han ido asimilando y practicando en los distintos espacios sociales donde conviven.

La sociedad y sus instituciones le apuestan a que la familia y la escuela, junto con los medios de comunicación hagan su parte para tener ciudadanos solidarios, colaborativos y entregados a su país. Sin embargo, no siempre es así, una sociedad tan diversa no puede tener comportamientos y responsabilidades homogéneas, mucho menos cuando es común la injusticia social y la desigualdad económica y educativa.

La escuela, por su parte, no puede ni debe jugar sola a educar y ciudadanizar a la población, ésta es una acción conjunta, recíproca y consciente para no permitir que las decisiones políticas y sociales sean tomadas con los viejos cánones.

Formar ciudadanos para el presente y el futuro lo abren Alex Egea, Amèlia Tey y Enric Prats con el texto Estudio crítico de la competencia social y ciudadana en España, en este artículo se ofrecen elementos valiosos de análisis y desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Cecilia Colunga y colaboradores enfocan su estudio en la tolerancia para favorecer la ciudadanía y afirman que, los resultados son variables y reflejan realidades diversas de acuerdo a su formación y el contexto donde conviven.

Angelina Sánchez, Joana Cifre-Mas y Mercè Mora afirman que las escuelas, en sí mismas, deben convertirse en espacios de

práctica ciudadana real, de respeto y transmisión de valores para la convivencia en sociedades plurales y complejas.

Felipe Espinosa desmenuza una zona importante, la actualización de docentes y la propuesta de una asignatura local. Afirma que uno de los centros de interés, reside en los últimos cambios curriculares al Plan de estudios de educación secundaria, para los cuales, de acuerdo con los documentos normativos de las políticas educativas más recientes, las entidades federativas tienen la facultad de proponer contenidos regionales a través del espacio curricular de Asignatura Estatal.

Jaime Navarro da cuenta del seguimiento de la capacitación y actualización para impartir una nueva asignatura, descubre dificultades y fortalezas con las que se fueron encontrando docentes y autoridades en este proceso único e irrepetible pero que plasma lo que se realiza comúnmente.

Guerra, Balderas, Benavides y Rentería al centrar su trabajo en la enseñanza de las ciencias concluyen que esta idea ofrece al alumno conocer una dimensión más de la esfera social y a través de ella motivarlos a conformar una ética personal informada y consecuente con la toma de decisiones en su participación ciudadana.

Anna Pallarés, Silvia Lombarte, Roger Llopart y Ana Marín hacen una revisión sobre los principales autores que han hecho aportes al tema del dossier y afirman que para potenciar instituciones educativas y democráticas no basta con una buena intención, sino que es necesario una voluntad para lograrlo.

Fuera del monotemático Isaac Reyes se adentra en las necesidades emocionales del docente y señala que su idea busca contribuir a la conformación del campo de relación y diálogo entre la educación y la práctica terapéutica.

Finalmente César Prieto analiza la violencia escolar y afirma que lo último que quisiéramos que se impusiera, sería una disciplina escolar punitiva, persecutoria donde a todos se les señalaran castigos ejemplares por las acciones u omisiones en el ámbito de una responsabilidad ampliada, incluyendo padres y directivos.

ESTUDIO CRÍTICO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN ESPAÑA

Alex Egea*
Amèlia Tey**
Enric Prats***

*Master en Educación para la Ciudadanía y en Valores (UB). Coordinador pedagógico de Edualter.

curriculum@edualter.org

**Doctora en pedagogía. Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

atey@ub.edu

***Doctor en pedagogía. Profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

enricprats@ub.edu

Recibido: 30 de Junio de 2013

Aceptado: 30 de septiembre de 2013

Resumen

El desarrollo de la competencia social y ciudadana exige un abordaje integral que supera incluso las paredes de las aulas y la escuela. Desde una perspectiva psicopedagógica centrada en el desarrollo del aprendizaje ético, el artículo explica las interioridades de un modelo didáctico-metodológico idóneo para los tiempos que corren. Sin embargo, el marco legislativo en España no favorece precisamente una implementación adecuada de este reto, debido a los cambios políticos

que se han sucedido en las últimas tres décadas. Así, las recientes reformas educativas recuperan modelos antiguos y sitúan a España a la cola de sus vecinos europeos, al tenor de lo que informan los últimos reportes internacionales.

Palabras clave: Competencia social y ciudadana, educación para la ciudadanía, educación política, reforma educativa.

Abstract

The development of social and civic competence requires a comprehensive approach that exceeds even the walls of the classroom and school. From a psychology perspective focused on the development of ethical learning, the article explains the internals of a didactic-methodological model suitable for now. However, the legislative framework in Spain does not favor precisely proper implementation of this challenge, due to the political changes that have occurred in the last three decades. Thus, recent educational reforms recover older models and put Spain at the tail of its European neighbors, according to what are reported in recent international surveys.

Keywords: Social and citizenship competence, citizenship education, political education, educational reform.

La educación para la ciudadanía ha ocupado un espacio central inmerecido en la agenda mediática española en la segunda mitad de la primera década de este siglo. El combate partidista que se ha cernido sobre la política española en las últimas dos décadas ha utilizado la educación como un arma arrojadiza, tomando el tema de la educación para la ciudadanía como chivo expiatorio. Las connotaciones ideológicas de este debate no quedan al margen, por supuesto, pero pareciera que todo se reduzca a una cuestión meramente técnica, de arquitectura curricular, cuando el debate es más profundo de lo que pueda parecer a simple vista. De hecho, está en juego el modelo de sociedad que deseamos.

Más allá de esta situación particular, lo que alertan los informes internacionales es la necesidad de que las sociedades demo-

críticas deben acometer un tratamiento integral de esta cuestión, con medidas que abracen aspectos curriculares, organizativos y corporativos, alcanzando a todos los actores y agentes de la comunidad educativa. El enfoque psicopedagógico centrado en el aprendizaje ético parece adecuarse a dichos requerimientos, como se verá más adelante, cuya concreción didáctica se orienta hacia el desarrollo competencial del sujeto.

Sin embargo, todo ello puede venirse al traste si se llegan a afianzar las propuestas reformadoras del actual gobierno español, más preocupado por mantener el voto ideológicamente radical de su electorado que no por atender los problemas reales de la educación española.

En este artículo se ofrecen tres marcos de análisis y desarrollo de la competencia social y ciudadana. Se empieza por describir brevemente la situación sociopolítica española que ha situado en el centro del debate partidista la educación para la ciudadanía. A continuación se argumenta de manera amplia el marco psicopedagógico que sostiene una propuesta educativa que apuesta por el aprendizaje ético como competencia central de la educación para la ciudadanía. Se concretan, más adelante, algunas indicaciones de orden metodológico, que especifican detalles relativos al nivel curricular, docente y organizativo para implementar una propuesta de estas características. Se cierra el artículo recordando las limitaciones de los modelos curriculares centrados en conceptos que desatienden el trabajo por competencias. El objetivo del artículo, por lo tanto, es ofrecer un esquema de análisis susceptible de ser aplicado a otras latitudes.

El marco sociopolítico de la competencia social ciudadana en España

El desarrollo educativo de la competencia social y ciudadana en el Estado español ha experimentado un proceso paralelo a los cam-

bios políticos de las últimas dos décadas. En este período se han sucedido cuatro movimientos de color político que, a su vez, han significado sendos cambios en la legislación educativa de alto rango, un aspecto altamente criticado por la comunidad educativa, en general, y por los profesionales de la educación, en particular.

A partir de 1982, bajo un gobierno de izquierdas con mayoría absoluta parlamentaria, se aprobarían dos leyes fundamentales. En concreto, en 1985, se pondría en marcha la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), donde orgánica significa fundamental, que establecía dos medidas importantes: el modelo de escuela democrática con participación de las familias y el profesorado en la gestión de la escuelas, y la configuración de una doble red que autorizaba la financiación de escuelas de titularidad privada con fondos del gobierno allí donde no llegara la red pública. Más adelante, en 1990, se aprobaría la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), cuyos tres ejes eran los siguientes: escolarización universal obligatoria hasta los 16 años, con un modelo de educación secundaria comprensiva, nueva organización curricular, y autonomía de los centros educativos para el desarrollo curricular. En este sentido, la ley establecía una arquitectura que significaba un cambio sustancial con respecto al modelo anterior, con dos disposiciones de honda transcendencia en el campo curricular: por un lado, la configuración de los contenidos definidos en términos de conceptos y datos, procedimientos y habilidades, y actitudes y valores; por otro lado, el desarrollo de unos ejes transversales que, a modo de propuestas integradoras, sirvieran para trascender la compartimentación de las asignaturas. Por supuesto, estas medidas habrían resultado más eficaces si el apoyo financiero hubiera sido más generoso y los vaivenes sociopolíticos no hubieran sacudido la ley.

En efecto, con la pérdida del poder político a favor de la derecha, en 1996, se empezó un programa de reformas políticas para

aflanzar un modelo, de herencia thatcheriana, que Apple (2002) resume como la suma de cuatro doctrinas: neoliberalismo, neoconservadurismo, fundamentalismo y tecnocracia. En términos concretos, eso significaría un énfasis en los mercados como reguladores de la vida económica y social, en detrimento de la política, que en educación se traduciría por una privatización a ultranza (doctrina neoliberal); un intento de recuperación de sistemas de gobierno primados por el orden y el centralismo políticos, que en España significa una recuperación de poderes a favor del gobierno central (doctrina neoconservadora); un ensalzamiento de los valores patrios y religiosos, con un fuerte papel de la historia española en todos los currículos y la reinstauración de la asignatura obligatoria de religión (doctrina fundamentalista), y una defensa del esfuerzo individual como garantía de triunfo en la educación, que sería bendecido por pruebas externas validadoras de los aprendizajes alcanzados (doctrina tecnócrata). Ese enfoque de la nueva derecha, heredera del modelo ensalzado por Reagan y Thatcher en los ochenta, y rematado por George W. Bush ya en la década de 2000, se tradujo en la LOCE de 2002, que cercenaba aquél modelo curricular donde los valores tenían tanta importancia como los conceptos y los procedimientos, pero además eliminaba los ejes transversales.

El cambio de color político en 2004, con el retorno de la izquierda al poder gubernamental, supuso la inmediata derogación de la LOCE y la aprobación de una nueva ley, la Ley orgánica de educación, en 2006, que intentaba recuperar los principios de la ley de 1990, pero ahora ya algo diluidos, debido al desgaste social producido en esos años, pero sobre todo al cambio de modelo que venía marcado desde las instancias europeas, con las competencias básicas (*key competences*) como bandera. En este contexto, la ley no recuperaba los ejes transversales ni la tricefalia de contenidos (conceptos, procedimientos y valores), pero establecía las bases para un desarrollo curricular con una base competencial.

Entre las ocho competencias previstas, se instauraba una competencia social y ciudadana que debería cruzar todas las propuestas curriculares, pero además se creaba una nueva asignatura, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EPC), inédita en el panorama educativo español. Tanto la competencia mencionada como la asignatura de Educación para la ciudadanía no eran más que el reflejo de las tendencias europeas en este terreno, como veremos más adelante. En términos concretos, la asignatura en cuestión se concretaba en 105 horas en total, a razón de una hora semanal únicamente en tres cursos de la educación obligatoria (6º curso de primaria (11-12 años de edad), y 3º y 4º de secundaria (14-15 años de edad)). Tanto la derecha política, con el apoyo de la jerarquía católica, como algunos sectores minoritarios de la comunidad educativa, especialmente sindicatos de docentes vinculados a la derecha, se manifestaron en contra de la ley y expresaron su voluntad de oponerse a la asignatura en cuestión mediante la objeción de conciencia.

El giro político hacia la derecha en 2011 significó un cuarto cambio de rumbo en la política educativa y la puesta en marcha de una nueva ley, presentada al parlamento español para su discusión en mayo de 2013. Esta Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) recupera la doctrina anteriormente expresada, que agrupaba cuatro ejes ideológicos de la nueva derecha, no desarrolla el modelo competencial recomendado por las autoridades europeas y, por supuesto, elimina la asignatura de Educación para la ciudadanía (recordemos que ocupaba en total 105 horas de formación en los 10 años de la educación obligatoria en España), reponiendo la religión como asignatura obligatoria en todos los años de la escolaridad, que por lo bajo supondrá 350 horas lectivas en toda la educación obligatoria.

Este contexto sociopolítico, como es de suponer, no es el más adecuado para proponer e implementar una política educativa

rigurosa y sostenible, y todavía es menos favorable para el desarrollo de la competencia social y ciudadanía, un contenido educativo que despierta una alta sensibilidad partidista. La transcendencia pedagógica de este tema, como con el resto de competencias básicas, debería quedar fuera de la confrontación política. En clave legislativa, sería oportuno establecer mecanismos de blindaje de determinados asuntos educativos, como la inversión educativa, el modelo curricular y, por supuesto, la formación de maestros. Pero en este tema en particular, a tenor de las susceptibilidades despertadas, entendemos que el blindaje debería ser más urgente.

Lo más grave del asunto es que el nuevo giro iniciado en 2013, con la LOMCE, vuelve a poner a España en el furgón de cola de los países europeos, un lugar que había abandonado si nos atenemos a lo que recoge el informe elaborado por Eurydice, la base de datos europea de educación, sobre el tópico de Educación para la ciudadanía, publicado en 2012 (Eurydice, 2012). En este informe se exponen las tres vías para el desarrollo educativo de la competencia social y ciudadana que llevan a cabo los países europeos más avanzados: la existencia de un eje transversal o competencia básica que permea todos los niveles y ámbitos de los proyectos curriculares; el establecimiento de una asignatura específica, que adopta distintas denominaciones (además de educación para la ciudadanía, nos encontramos con educación cívica, civismo, valores éticos, etc.), y la puesta en marcha de acciones que implican a todo el centro educativo para el desarrollo de acciones colectivas y con impacto comunitario bajo un enfoque de escuela democrática. Además, el informe recoge la presencia de criterios y mecanismos de evaluación específicos para este tópico, la formación específica para directores y docentes, y la implantación de acciones dirigidas a las familias y la comunidad. Todo ello conforma un modelo integral para el tratamiento de la competencia social y ciudadana que pocos países cumplen en su totalidad, pero donde España

adquiría en ese informe un nivel notable porque había demostrado que su legislación preveía la competencia social y ciudadana (aunque los currículos y las evaluaciones no terminen de asumir este modelo, ya que se basan todavía más en contenidos que en competencias), había implantado una asignatura específica (aunque con un número de horas poco generoso) y tenía establecido por ley la participación democrática en la gestión de los centros educativos. Además, aportaba numerosos ejemplos de iniciativas encaminadas a la mejora de la formación de maestros, como el que se recoge en otro artículo de este mismo número de la revista, así como experiencias desarrolladas con las familias. La importancia de recuperar ese enfoque se argumenta en las páginas que siguen.

El marco psicopedagógico para el aprendizaje de lo ético

La importancia de considerar educativamente la competencia social y ciudadana, justificada hasta el momento a partir de argumentaciones teórico-políticas y sociológicas, puede complementarse desde la visión psicológica. Es ampliamente compartido que la educación es un proceso a lo largo de la vida, resultado de las interacciones y experiencias de la persona en contextos educativos, en los que incluso pueden evidenciarse efectos sin intencionalidad previa. Además, se acepta que va más allá de la formación y la instrucción, y que no se puede reducir al saber que resulta de la acumulación y asimilación de informaciones, externas a nosotros, y convertidas en conocimiento (García *et al.*, 2010).

El sistema educativo actual no puede hacer oídos sordos a esta realidad, que exige la necesidad de incidir pedagógicamente en la integralidad de la persona como inversión educativa de preparación para el futuro. Para educar, desde el planteamiento no estrictamente instructivo, hay que generar las condiciones para el

aprendizaje desde el descubrimiento y la reflexión personal, sin desatender informaciones que se deben transmitir, como mínimos culturales, puesto que dejar de recordarlas supondría centrarnos únicamente en lo experiencial y personal, algo necesario pero no suficiente. El aprendizaje supone una transformación del que aprende. No obstante, para que sea realmente útil, debe ser fruto de un proceso, consciente, y estar centrado en el significado que el sujeto le atribuye más que en conductas o acciones concretas (Mayer, 2004); vinculado personalmente en la transformación de unos conocimientos objetivos en otros de mayor calidad, subjetivos y personales. De hecho, esta es una de las dificultades actuales que expresa el profesorado, que percibe cómo el alumnado no consigue generalizar el aprendizaje adquirido en clase, que no sabe aplicar lo aprendido en la escuela ante situaciones reales (Ausubel, 2002).

Es cierto que la transferencia del aprendizaje es un objetivo educativo nada fácil de alcanzar. Y la tarea se complica más cuando nos planteamos cómo conseguirlo en el aprendizaje de lo ético, con temas cargados de valor, transmitiendo los mínimos a los que nos referíamos, sin adoctrinar, favoreciendo el criterio autónomo y, a la vez, el respeto a la diversidad. Con el planteamiento educativo de las competencias sociales y ciudadanas estamos ante un verdadero reto educativo.

El aprendizaje de lo ético es un proceso por el que cada persona elabora su identidad, y encuentra la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto desde una reflexión generada a partir de experiencias vitales ricas afectivamente. Apuesta por la consideración activa de la persona en su propio proceso de construcción, permite que sea capaz de diferenciar lo que considera correcto de lo incorrecto, la habilita para defender aquello en lo que cree, potencia la visión respetuosa del otro y la búsqueda por tender puentes entre subjetividades, permite la toma de conciencia de la propia

identidad personal y grupal, y despierta actitudes de compromiso e implicación en proyectos, tanto personales como sociales.

De ahí que defendamos que una educación de calidad debe acompañarse de una educación en valores, que permita crecer y vivir de manera sostenible a nivel personal, social y comunitario. Aprender de lo ético y con lo ético. Es un proceso que puede ser visto como inacabable, puesto que, como cualquier aprendizaje, se da a lo largo de toda la vida. No obstante, el período escolar es idóneo para establecer unas bases que el alumnado perciba como coherentes y consistentes y que le ayuden a gestionar los problemas morales (Vilar, 2001) a los que tenga que dar respuesta en un futuro, como persona y como ciudadano.

Se evidencia un amplio consenso sobre la importancia de la educación en valores, el aprendizaje ético, el desarrollo de competencias y también ciudadanas, pero se percibe a la vez como una cuestión controvertida. Los debates giran alrededor de diversos temas, tales como el propio concepto de ciudadanía, los valores que la garantizan e incluso la necesidad o no de introducirla en los currículos obligatorios. En definitiva, la imprecisión, la ambigüedad o la polisemia del término ciudadanía complica mucho su incorporación en la tarea educativa. Se evidencia cómo los conceptos de educación cívica y educación para la ciudadanía responden a consideraciones políticas e ideológicas diferentes. Se ha generado un debate sobre si debería o no ser así; sobre qué es lo que habría que priorizar y qué significaría educativamente. Lo cierto es que este debate ha impedido centrarse en lo importante, es decir, cómo conseguir que la escuela sea un espacio de aprendizaje en valores democráticos y para la ciudadanía, más allá de su concreción en una asignatura.

La educación, pues, debería lograr que las personas fueran funcionalmente competentes para dirigir su propia vida. Es decir, desarrollar las capacidades y habilidades que aseguren la toma de

decisiones de manera racional y autónoma, la participación en un mundo complejo y global y la implicación en proyectos sociales y comunitarios. A eso nos referimos con la educación de las competencias ciudadanas. Una persona competente en el plano ético es capaz de movilizar todos los recursos necesarios —cognitivos, afectivos y conductuales— para dar respuesta a una situación cargada de valores. Analiza la situación detenidamente, valora las alternativas y sus consecuencias, considera y reconoce las posturas de los diferentes implicados y actúa en función de ello. Además hace evidente cómo sus comportamientos son coherentes con la autonomía, el diálogo y el respeto a la diferencia. De ser así, tiene claro su criterio y explicita la posibilidad de disenso, pero no actúa de manera individualista ni manipuladora sino que adopta una actitud empática y dialogante.

La finalidad de la educación en valores para el desarrollo de las competencias éticas y ciudadanas es que la persona perciba la sociedad actual como la del conocimiento y del aprendizaje continuo, y no únicamente como la sociedad de la información; que se apele a la necesidad de dibujar el ideal de modelo de vida personal al que se tiende; que se considere el bien común en el proyecto de vida de vida personal, y se detecte la carga moral de muchas de las situaciones que se observan o se viven.

Las competencias ciudadanas se relacionan directamente con un planteamiento educativo dirigido al desarrollo de una ciudadanía activa, enfoque que atraviesa los enfoques jurídico y emocional. Además, las competencias éticas y ciudadanas están vinculadas a un modelo de educación en valores que defiende que el aprendizaje de lo ético requiere un tratamiento global; que no sea únicamente un objetivo dirigido únicamente a las generaciones más jóvenes ya que es una cuestión que concierne a toda la población; que se desarrolle como un proceso sistematizado y organizado, y que no se restrinja únicamente a una actividad curricular ni tampoco escolar.

La educación en valores es tarea de diversos agentes sociales si bien es cierto que este aprendizaje de lo ético y las competencias ciudadanas, tienen en la escuela su centro neurálgico. Las situaciones que ahí se dan, como espacio social, educativo y de (re)conocimiento son variadas y ricas y es necesario aprovecharlas y potenciarlas pedagógicamente (Martínez *et al.*, 2011).

La educación llega a la persona como *sujeto* (Castilla del Pino, 2000) y como *ciudadano* (Martínez, 2004) activo, autónomo y responsable. Y a pesar de considerar la necesidad de establecer alianzas entre los diferentes agentes de socialización — familia, medios de comunicación, entre otros — en la escuela, se incide, más de lo que cree el profesorado, en dimensiones relacionadas con aprender a ser y a vivir. De ahí la importancia de plantear la educación en la escuela vinculada a la educación en valores para el desarrollo de las competencias ciudadanas — tanto en el aula como el centro — puesto que la escuela es un espacio vital en el que se aprende y, tal como se está apuntando, también se aprende éticamente. En suma, se aprende, o no, la competencia ciudadana. De este modo, el *saber ético*, el *saber hacer ético* y el *saber ser ético* se revelan como valores esenciales y no añadidos del proceso educativo, porque en muchos casos los contenidos (de índole informativa y conceptual) y los procedimientos tienen una fuerte carga valórica y moral.

Educar las competencias ciudadanas significa que se aprende y se practica ciudadanía a través de cada situación y coyuntura del día a día en la escuela y en el instituto. Es decir, se desarrollan competencias ciudadanas, se ejerce la democracia y se construyen valores no sólo a través del currículo. La introducción en el currículum es un elemento importante que debe complementarse con otros aspectos, en ocasiones no tan valorados pero con un gran potencial educativo. Nos referimos a las actividades prácticas y lúdicas, la organización y el clima de aula y el centro, las excur-

siones y visitas, del devenir del patio, las relaciones entre iguales, las relaciones con todos y cada uno de los docentes u otros profesionales con los que se conviva, la participación e implicación de las familias, la relación con la comunidad, sus instituciones, las empresas y otras organizaciones, y las vivencias con el entorno medioambiental y cultural del centro educativo. Todo este complejo entramado de escenarios, ambientes y relaciones interpersonales son el lugar donde se puede aprender y se debe practicar la educación para la ciudadanía.

La complejidad del tema obliga a un análisis detallado de las necesidades de formación percibidas por el profesorado y los profesionales de la educación: de su mirada, de sus expectativas, de su capacidad de transformación, y también de las prácticas educativas concretas, en el aula y en el centro, a lo que se hará referencia más adelante. El profesorado es un agente educativo con un papel crucial en el aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias ciudadanas del alumnado. Para ello, es necesario analizar los momentos, los espacios y las maneras a través de las que incide en el aprendizaje ético y las competencias ciudadanas. Es cierto que el profesor “juega” pedagógicamente en función de las características de los sujetos y los grupos con los que interactúa; pero la complejidad de la temática obliga también a atender el sentido global del proceso, la organización y sistematicidad, si se quiere generar realmente un aprendizaje significativo, ya sea éste ético o no. Para ello es necesario analizar los espacios escolares, las dinámicas que se generan, las relaciones que se establecen y las prácticas que se proponen. A su vez, como el aprendizaje ético se sitúa entre el ámbito de los fines generales y el ámbito de las técnicas para el aprendizaje, implicará el replanteamiento de los principios educativos y también de las metodologías utilizadas. (Martínez *et al.* 2004).

El marco didáctico-metodológico de la competencia social y ciudadana

Avancemos un paso más para apuntalar los elementos esenciales para el desarrollo pedagógico de la educación para la ciudadanía. Como se ha argumentado anteriormente, es indiscutible que los diferentes cambios de legislación de las últimas tres décadas no han ayudado a clarificar las finalidades, contenidos y posicionamientos didáctico-metodológicos de la educación en el ámbito formal, que son en definitiva los aspectos esenciales que se están abordando. Consecuentemente, no han clarificado, a nivel pedagógico, la implementación y tratamiento del enfoque educativo basado en competencias básicas, en general, y de la competencia social y ciudadana, de manera específica.

Es importante preguntarse por las implicaciones pedagógicas de un enfoque educativo basado en competencias tanto a nivel curricular como a nivel de práctica docente y, previo a ello, es necesario explicar qué significa “educar en competencias” y especificar un tanto lo que se entiende por “competencia social y ciudadana”. El concepto de *competencia* tiene una amplia multiplicidad de significados que basculan entre la idea de una posible moda pasajera de los *gurús* del currículum escolar, pensada como herramienta para regular nuestro comportamiento en tanto elementos alienados al sistema capitalista, y la oportunidad para desatascar la educación en el ámbito formal y sacarla del academicismo y la fragmentación del conocimiento. Siguiendo esta última línea planteada, la intención que aquí se expresa es mostrar esta visión crítica de las competencias haciendo énfasis en el fondo y no en la forma, puesto que lo esencial a nivel educativo es formar personas autónomas, críticas y capaces de dar respuesta a las necesidades y problemáticas de las sociedades actuales. No cabe duda de que debemos consensuar lo que significa *competencia* y *ser competente*.

De acuerdo con el marco sociopolítico planteado, en las definiciones oficiales de la Comisión Europea y la Ley Orgánica de Educación (LOE), la *competencia* se refiere a la capacidad de utilizar conocimientos y destrezas. Así, se entiende que el conocimiento es el resultado de la asimilación, tratamiento y reflexión de los contenidos e informaciones y que la destreza se refiere a la aplicación del conocimiento para resolver situaciones complejas y problemáticas. En definitiva, la *competencia* sería “la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Parlamento Europeo, 2006) y cómo la persona aplica sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar de manera autónoma, activa, crítica y transformadora en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social y ciudadano.

Partiendo de la premisa de que una persona competente es aquella que sabe responder o solucionar una situación real, implica que actúa eficazmente cuando a) analiza la situación desde una visión que asuma la complejidad; b) selecciona el tipo de esquema de actuación más eficiente para dar respuesta a la situación, y c) aplica el esquema de actuación de manera adecuada a las características específicas de la situación (Zabala y Arnau, 2007). Concebida así, la competencia incluye tanto aspectos cognitivos-conceptuales (saber) como aspectos procedimentales (saber hacer y saber aplicar) y también actitudinales (saber ser); sin reducirse a una visión sesgada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que el tratamiento y despliegue de una competencia deba considerarse, como un saber complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de todos los elementos que configuran la noción de competencia; y además una apuesta didáctico-metodológica determinada que tiene que ver con el compromiso hacia la creación de condiciones de aprendizaje para toda vida y la formación de personas autónomas y críticas capaces de comprender la realidad social.

Con estas premisas, la competencia social y ciudadana supone comprender la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir en su mejora. En definitiva, esta competencia se identifica con el desarrollo tanto de los aspectos cognitivos-conceptuales (*saber*) como de los aspectos procedimentales (*saber hacer* y *saber aplicar*) y los aspectos actitudinales (*saber ser*) necesarios para que la persona sea capaz de ejercer la acción política, entendida en sentido amplio, como herramienta para evitar situaciones de vulnerabilidad y desequilibrio social, solucionar los problemas comunes a través del diálogo, valorar la pluralidad de opciones de vida y de pensamiento, y comprometerse con la igualdad y dignidad de condiciones de vida de las personas. Para conseguir todos estos propósitos, el despliegue de la competencia social y ciudadana en el ámbito formal debe atender:

Saber	Saber hacer y saber aplicar	Saber ser
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los diferentes modelos de gobernanza. • Conocimiento de las instituciones políticas y sus funcionamiento. • Conocimiento de los mecanismos, vías y fuentes para la participación democrática. • Conocimiento de los derechos individuales y colectivos, de las situaciones de vulne- 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de los diferentes modelos de gobernanza. • Identificación de fortalezas, debilidades y contradicciones del sistema democrático. • Participación activa y comprometida con la realidad próxima y lejana. • Respeto y defensa de los derechos individuales y colectivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espíritu crítico y reflexivo sobre el funcionamiento de las instituciones políticas y los modelos de gobernanza. • Sensibilidad hacia situaciones de vulnerabilidad social o de derechos en el entorno próximo o lejano. • Conciencia de la importancia de la igualdad, la libertad y la dignidad como valores democráticos.

neración y de los instrumentos de protección e incidencia.

- Coherencia y compromiso con la transformación hacia una sociedad más justa y equitativa a nivel local y global.

El planteamiento educativo de las competencias sociales y ciudadanas tiene fuertes implicaciones didáctico-metodológicas a nivel curricular, a nivel docente y a nivel organizativo. En el primer caso, el gran reto es reestructurar el diseño curricular a partir de tareas; en segundo lugar, supone revisar la práctica e implicación docente y, en tercer lugar, revisar las consecuencias organizativas tanto en el aula como en el centro educativo.

a) Implicaciones a nivel curricular

La adquisición de la competencia social y ciudadana se facilita a partir de una estructura y un planteamiento del diseño curricular basado en *tareas*, que propone la combinación de múltiples métodos, estrategias y técnicas didáctico-metodológicas. Un diseño curricular de este estilo marca la diferencia significativa para la adquisición de la competencia social y ciudadana ya que permite la movilización y adquisición de los diferentes saberes y facilita la obtención de experiencias para la vida. No obstante, es necesario que las tareas cumplan dos premisas básicas: el planteamiento de una situación real y la puesta en marcha de aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales para su resolución y adquisición de aprendizajes para la vida.

b) Implicaciones a nivel docente

Sin duda, este planteamiento por *tareas* del diseño curricular tiene diferentes consecuencias a nivel de práctica docente. Supo-

ne tener en cuenta, como mínimo, cuatro aspectos básicos: a) la revisión de prácticas educativas llevada a cabo para fomentar la competencia social y ciudadana; b) el mantenimiento de las prácticas educativas que sean acordes y válidas con esta manera de entender la competencia social y ciudadana; c) la modificación de algunas prácticas educativas; d) la incorporación de nuevas prácticas educativas en esta línea.

No cabe duda de que esta revisión, análisis y reflexión sobre la misma práctica docente nos lleva a entender que esta práctica va más allá de la pura transmisión de contenidos y, por lo tanto, ésta debe entenderse como compromiso con la transformación y el cambio de la educación, tanto a nivel individual como comunitario.

c) Implicaciones a nivel organizativo

Para promover la competencia social y ciudadana es necesaria la coherencia educativa. De ahí que puedan generarse condiciones más potentes cuanto más se facilite una flexibilidad en las formas de organización social tanto en el aula como en el centro, una mayor apertura del centro al entorno (especialmente, con las familias, las entidades sociales y las organizaciones locales) y una óptima utilización de las posibilidades que ofrecen las TIC para el aprendizaje.

Discusión

Atender la distintas e intrincadas facetas que implica la educación de la vertiente social y ciudadana, que hemos enfocado desde el aprendizaje ético, va mucho más allá de lo que pueda establecer un texto legal. Implica a toda la comunidad educativa, pone en el centro de la acción educativa a los mismos educandos y apela especialmente a la responsabilidad moral del profesorado.

La situación crítica por la que pasan nuestras sociedades no puede quedar al margen del quehacer educativo. Estos procesos críticos deben entenderse, por supuesto, como motores para la transformación y el avance de dichas sociedades, pero sobre todo hay que enfocar la tarea educativa como un motor para la innovación y el cambio en lo personal y lo social.

Así lo han entendido algunos administradores y gobernantes cuando han priorizado lo colectivo ante lo individual, lo comunitario ante lo particular. El esfuerzo colectivo en educación viene reforzado cuando las políticas públicas hacen de la escuela el centro de sus prioridades. Así lo entienden también las orientaciones que rigen la educación de los países europeos más avanzados en el terreno de la democracia y la participación social y política. Alejar la política de la escuela no es una buena solución en estos tiempos actuales.

Como hemos visto en la descripción del marco psicopedagógico y del marco didáctico-metodológico, el desarrollo de una plena e integral competencia ético-social, desde el enfoque de una ciudadanía activa y responsable, se sitúa como un reto esencial de nuestras sociedades democráticas. En este enfoque se priorizan las capacidades por encima de los conceptos; las habilidades por delante de los hechos; la práctica comunitaria por delante de la especulación. El marco socio-político que hemos descrito no permite aventurar precisamente que este reto ocupe la mente de los actuales gobernantes españoles, además de suponer un freno a las ambiciones de mantener el estatus conseguido en el panorama europeo.

Las políticas educativas deben regirse por un acuerdo explícito de las fuerzas sociales y políticas que permita trabajar a largo plazo. El blindaje de las leyes educativas emerge como una obligación moral por parte de los gobernantes de los partidos mayoritarios, demasiado compulsivos a la hora de modificar las leyes a su

interés. La legitimidad democrática no la ofrece tan sólo la mayoría de los votos en la urnas sino principalmente el reconocimiento tácito de la presencia de las minorías.

Bibliografía

- Apple, M. (2002). *Educar como Dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Ed. Graó.
- Camps, V. (ed.) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca nueva/Fundación Argentaria.
- (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Bruselas: Agencia Europea de Educación y Cultura.
- García, R., González, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief.
- Martínez, M. (2004). La formació en valors, condició de ciutadania. *Revista Idees* (Barcelona), 21, 2004, 112-119.
- , Tey, A. y Campo, L. (2006). *L'educació en valors i l'aprenentatge ètic. Per demanar que no quedi*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.). (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson educación.
- Parlamento Europeo. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).
- Prats, E. (2009). La educación para la ciudadanía de la LOE: necesaria pero insuficiente. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 2009, 33-37.
- , Tey, A. y Martínez, M. (2011). *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/Institut d'Educació.
- Puig, J. M. (coord.) (2010). *Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Ice de la Universitat de Barcelona.
- Tey, A. (Coord). (2009). “Educación para la ciudadanía”. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 2009, 26-55.
- y Cifre-Mas, J. (2011). “El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de ciudadanía”. *A Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 225-243.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

**DESARROLLO DE LA TOLERANCIA EN ADOLESCENTES
DE SECUNDARIA COMO VALOR PARA FAVORECER
LA CONVIVENCIA CIUDADANA**

Cecilia Colunga Rodríguez*
Julio César Vázquez Colunga**
Claudia Liliana Vázquez Juárez***
Bertha Alicia Colunga Rodríguez****
María Luisa Ávalos Latorre****
Mario Ángel González*****
Tomás González Montemayor*****

*Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Investigadora del Hospital de Pediatría, Instituto Mexicano del Seguro Social y del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Coordinadora de Investigación de la Escuela Superior de Educación Física.

investigacion.esefjalisco@gmail.com

**Maestro en Educación. Profesor de educación secundaria de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ).

jccolunga@hotmail.com

***Maestra en Educación. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología de la UdeG.

claudia_lvazquez@hotmail.com

****Maestra en Educación. Profesora de educación secundaria de la SEJ.

betacol@hotmail.com

****Doctora en Psicología. Profesor del Centro Universitario de Tonalá (CUT) y del Sistema de Universidad Virtual de la UdeG.
marilupsi@hotmail.com

*****Maestro en Ciencias de la Educación. Profesor del CUT de la UdeG.

loupangel@yahoo.com.mx

*****Profesor-Investigador del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG.

tomas.gonzalez@cucs.udg.mx

Recibido: 31 de Octubre de 2013

Aceptado: 30 de Noviembre de 2013

Resumen

El presente trabajo, muestra los resultados de una intervención en alumnos de tercer grado de una secundaria pública en la zona metropolitana de Guadalajara. El objetivo fue evaluar una estrategia didáctica lúdica, para el desarrollo del valor de la tolerancia, como factor que propicia una adecuada convivencia ciudadana. El fundamento teórico estuvo basado en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Para la evaluación previa y posterior se aplicó un instrumento de la UNESCO, se realizó una prueba de comparación de porcentajes para verificar los cambios cuantitativos en el grupo intervenido. Adicionalmente, se realizaron recuperaciones de la práctica docente mediante diarios del profesor y se les solicitó a los estudiantes la realización de microensayos que aportaron datos de la experiencia subjetiva respecto a la intervención, los cuáles se analizaron con análisis de contenido. Como resultados se encontró una diferencia de significancia estadística y un contenido del discurso que evidencia modificación de la subjetividad. Se concluye que intervenciones lúdicas generan mayor interés de los alumnos de educación básica en contenidos valorales y pueden ser efectivas en el desarrollo de competencias para la vida, específicamente en las relacionadas al saber convivir.

Palabras clave: Tolerancia, adolescencia, convivencia ciudadana.

Abstract

The present work shows the results of an intervention in third graders in a public school in the metropolitan area of Guadalajara. The aim was to evaluate a

teaching strategy playful, to develop the value of tolerance as a factor that promotes proper coexistence. The theoretical framework was based on the theory of Kohlberg's moral development. For the assessment and evaluation applied a UNESCO instrument and performed a comparison test of percentages to verify changes in the intervention group. Additionally, there were recoveries daily teaching practice by the teacher and asked students performing micronarray providing data of subjective experience regarding the intervention, and examined by content analysis. As a result we found a difference of statistical significance and content of the speech that shows modification of subjectivity. It is concluded that recreational interventions generate greater student interest in basic education and value-based contents can be effective in the development of life skills, specifically those related to how to live.

Keywords: Tolerance, adolescence, coexistence.

Ortega (1999) señala que el valor es una creencia básica a través de la cual interpretamos al mundo. La construcción de valores es un proceso personal de interacción con la cultura, donde se interiorizan valores sociales. De acuerdo a Aguiló (2000), la tolerancia es entendida como el respeto y consideración hacia la diferencia, como una disposición a admitir en los demás una manera de ser y de obrar distinta a la propia, o como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo. Se podría definir a la tolerancia como la aceptación de la diversidad de opinión, social, étnica, cultural y religiosa. La comprensión del significado del valor tolerancia, juega un importante papel formativo para los adolescentes de secundaria, al proporcionarles orientación acerca de actitudes y acciones respecto a formas de pensar y actuar plurales.

Según Villegas (1998) el influjo de Piaget en el campo de lo moral es múltiple. Por un lado, fue pionero en su estudio, como un campo de la psicología. Por otro lado, estableció una metodología para abordar el desarrollo de lo moral que aún tiene vigencia, así como muchos de sus hallazgos respecto de este desarrollo. Especial im-

portancia tiene dentro de sus hallazgos la explicación que ofrece para el cambio de una etapa moral a otra. Finalmente, su influjo se extendió a autores tan importantes como Kohlberg o Habermas.

Su punto de partida es que toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas (Piaget, 1976). Piaget explica la existencia de los dos tipos de moral y para el cambio de una moral a otra, los padres y los pares juegan un papel definitivo en dichos tipos, los primeros en la moral heterónoma y los segundos en el surgimiento de la moral autónoma. A pesar de la importancia de los postulados de este autor acerca de la moral, existen severas críticas, que por su extensión y complejidad omitiremos en el presente escrito, ante las cuales Kohlberg, el psicólogo más conocido en el tema del desarrollo moral, presenta un avance frente a muchos de los puntos señalados como insatisfactorios.

De acuerdo a la teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg (como se citó en Aguirre, 2009; Barra, 1987), los seres humanos pasan por estadios de desarrollo moral, relacionados con su desarrollo cognitivo. Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y posconvencional. Convencional significa someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, asimismo, defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En el nivel preconvencional los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas es por evitar el castigo de la autoridad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad. En el posconvencional, los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la

medida en que estas se basan en principios morales generales. Considera que si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo posconvencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales (Linde, 2009).

De acuerdo a Kohlberg, el desarrollo moral comenzaría con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta. Una vez superado este nivel anterior a la moral, se produciría el desarrollo progresivo.

Pese a la importancia del desarrollo moral, son pocos los estudios realizados al respecto, pero no por ello los hallazgos dejan de ser interesantes. Por ejemplo, Cortés (2000), determinó el nivel de razonamiento moral que presentaba una muestra de adultos desde la teoría de Kohlberg, los datos se recabaron mediante una entrevista semiestructurada, se encontró predominantemente un nivel de razonamiento convencional.

En el 2001, Barba evaluó el desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria y bachillerato de Aguascalientes en México, mostró que los estudiantes tenían un perfil de desarrollo moral similar, así también, encontró avance en la moralidad de principios asociada con otras variables como: la modalidad de bachillerato, diferencias entre género, y diferencias entre algunos municipios.

En el 2005, Barba y Matías evaluaron el desarrollo moral de estudiantes de educación superior, los principales resultados indicaron que el nivel de moralidad predominante fue el convencional, observándose una ventaja en las mujeres, así también, los estudiantes de semestres avanzados logran un desarrollo moral mayor que los de primero.

Fraile (2010), estudió el desarrollo moral a través de dilemas sociomorales con escolares de 12 años, utilizó una escala de valoración de cada uno de los dilemas y un grupo de discusión. La mayoría de los participantes se ubicaron en el nivel convencional

de acuerdo a los estadios de Kohlberg, siendo las mujeres las que obtienen resultados significativamente mejores.

Como podemos observar, los resultados son variables y reflejan realidades diversas de acuerdo a lugares y personas, esto no es distinto en la educación básica, donde los menores reciben una formación basada en competencias para la vida. Esto se enlaza con los cuatro pilares de la educación señalado en Delors, de acuerdo a lo cual se debe tener competencias para saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Por otra parte, con la reforma a los planes de estudio de nivel básico, específicamente el de educación secundaria, puesto en marcha desde el año 2006 y vinculado con la educación primaria en los planes de estudio del año 2011, se establece que las competencias que los menores deben alcanzar, son *competencias para la vida*, entre las que se establecen las de tipo valoral y actitudinal. Es de esta forma, que la escuela se convierte en una institución social, que junto con la familia, forman individuos con aptitudes para la convivencia ciudadana.

En este tenor, el desarrollo de la tolerancia, se relaciona directamente con las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad, esto va más allá de los conocimientos, implica relacionarse armónicamente con otros, ser empático, reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística, así como combatir la discriminación, el racismo y ser consciente de la pertenencia a su cultura (SEP, 2011).

Tomando en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran los adolescentes, los contenidos abstractos, como los relacionados a los valores, suelen ser de difícil comprensión. Usualmente se memoriza el concepto, lo que es insuficiente para poner en práctica lo aprendido en la vida cotidiana, por lo que es importante que se utilicen estrategias que pueden ser atractivas para ellos, como las de tipo lúdico para favorecer el aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, en este trabajo se planteó como objetivo evaluar una estrategia didáctica de tipo lúdica, para favorecer el desarrollo del valor de la tolerancia como factor para la convivencia ciudadana en alumnos de tercer grado de una secundaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG).

Metodología

Diseño

Para desarrollar el estudio, se utilizó un diseño mixto, en donde se llevaron a cabo preevaluaciones y postevaluaciones, además, contempló un programa de intervención de Formación Cívica y Ética contemplado en los planes de estudio y en el perfil de egreso del estudiante de secundaria, específicamente, en las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad. El estudio se realizó en el año 2011, en una secundaria pública de la ZMG y fue diseñado por una profesora de la especialidad, misma que aplicó la intervención, además evaluó los resultados antes y después.

Participantes

Se incluyó a un grupo de 38 alumnos de tercer grado de educación secundaria, que desearon participar voluntariamente y que presentaron el formato de consentimiento informado firmado por sus padres o tutores; la composición del grupo fue de un 55% hombres y 45% mujeres, con una edad promedio de 13.6+/-1.2 años.

Escenario y materiales

Tanto las fases de evaluación como de intervención se llevaron a cabo en la escuela de procedencia de los alumnos. Se emplearon formatos de consentimiento informado, formatos de evaluación y materiales específicos de acuerdo a las actividades de cada una de las sesiones de intervención.

Instrumentos

Para identificar el ejercicio de la tolerancia en los participantes, se utilizó el juego denominado ¿Eres tú tolerante?, el cual considera cuatro áreas: 1) la tolerancia permite ganar la paz, 2) la tolerancia detiene la violencia, 3) la tolerancia empieza en casa, 4) con la tolerancia se hacen amigos.

Cada una de estas áreas contenían dibujos que representaban acciones, las cuáles ellos debían seleccionar la más adecuada o por la que ellos optarían.

Además de lo anterior, se incluyó un instrumento constituido por 32 afirmaciones, cada una de ellas contenía dos opciones de respuesta, el estudiante debía elegir la opción con la que estuviera de acuerdo. También se emplearon formatos de consentimiento informado para los padres y tutores. El profesor que aplicó la intervención empleó un cuaderno de diario en el que se recuperaron las impresiones descritas por los adolescentes en cada una de las sesiones.

Intervención

Una vez evaluados los participantes, la estrategia empleada fue la denominada “Dilemas morales”, en la cual se procura primero crear conflicto, producir incertidumbre o duda y luego ayudar a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral.

En este sentido, un *dilema moral* es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad pero conflictiva a nivel moral, y se solicita de los oyentes o bien una solución razonada del conflicto o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia. Por regla general la situación se presenta como una elección disyuntiva: el sujeto protagonista se encuentra ante una situación decisiva ante la cual sólo existen dos, y nada más que dos, siendo

ambas soluciones igualmente factibles y defendibles. El individuo se encuentra, pues, ante una verdadera e inevitable situación conflictiva, en la cual debe tomar una opción y argumentar su postura.

Análisis de los datos

Los datos cuantitativos se analizaron con el programa estadístico SPSS versión 17.0, realizando una prueba de comparación de porcentajes para confrontar los resultados del pre y el post obtenidos en los cuestionarios.

Los datos cualitativos se analizaron con la técnica de análisis de contenido a nivel descriptivo, para identificar elementos que muestran cambio en las expresiones de los alumnos relacionados con la tolerancia.

Resultados

De acuerdo a la prueba de comparación de porcentajes, a continuación se muestra una tabla con los resultados previos y posteriores a la intervención:

Cuadro 1. Porcentajes de aprobación basado en las respuestas esperadas como adecuadas de acuerdo al nivel de desarrollo madurativo relacionado al nivel de desarrollo moral.

Dimensión	Aprobados Evaluación Previa	Aprobados Evaluación Posterior	Diferencia favorable	P
Test 1 Tolerancia vs violencia	51%	80%	29%	0.00
Test 2 Tolerancia en casa	50%	75%	25%	0.03
Test 3 Tolerancia hacia los demás	40%	70%	30%	0.00
Test 4 Tolerancia para la paz	32%	60%	28%	0.01

Como se observa en los datos anteriores, al comparar los porcentajes de aprobación de los alumnos antes y después de la intervención, encontramos que en todas las dimensiones hubo diferencia estadísticamente significativa, siendo la que presenta el resultado más alto, “Tolerancia hacia los demás”, seguido de “Tolerancia vs violencia”, continuando con “Tolerancia para la paz”, y la dimensión que presenta menor resultado al ser comparado el antes y después, es el de “Tolerancia en casa”. Esto último destaca, pues el ámbito familiar, es clave para el desarrollo de las otras dimensiones.

De acuerdo al análisis de las conversaciones registradas por la docente antes de la intervención, encontramos algunos segmentos que pueden ser interesantes para evaluar las características en cuanto a tolerancia que los alumnos denotan:

Ao: ¿Ya vieron a esas payasas? Ja ja ja

Ao: Sí, hay que golpearlas por emos, ja ja ja

Ma: Niños, ¡hay que respetar!, es su gusto

Aos: eh eh eh, ja ja ja

Ao: No maestra, ¿Qué no vio en la tele que se les debe golpear?

Ma: ¿Tú crees que eso esté bien?

Ao: Sí, hay que acabar con ellos (con los emos)

Ma: Eso es violencia, ¿has oído hablar de la tolerancia?

Ao: Si maestra pero con los emos no aplica, no ve que se quieren morir

Ma: ¿Quién te dijo eso?

Ao: Lo vi en la tele...

Ma: ¿A ti te gustaría que te hicieran eso?

Ao: Pues si me lo busco, me lo merezco, por eso no lo hago

Como se puede observar, se refieren elementos de intolerancia ante la pluralidad y diversidad en la expresión, en este caso de

una tribu urbana, como son los llamados “emos”, la cual es expresada, incluso a nivel de violencia física.

Además la argumentación para esta acción de uno de los alumnos, es referida a que la vio en la tele, pues no se observa elementos argumentativos válidos para generar un clima de violencia contra quienes son o lucen diferentes. Por otra parte, aunque refiere saber a qué se refiere la tolerancia, este conocimiento no se refleja en sus acciones, por lo que podemos creer que no está interiorizado, sino que se queda en un nivel declarativo.

Siguiendo con este segmento, ante la pregunta de la profesora de si le gustaría que le ocurriera lo mismo de ser violentado por ser o parecer diferente, se identifica un razonamiento que justifica el castigo por la “falta cometida”, esto de acuerdo a la teoría de Kohlberg, podríamos decir que este alumno se encuentra en una etapa preconventional, que no corresponde a su nivel de desarrollo cognoscitivo.

Posterior a la intervención, se observa un cambio importante en los textos que los alumnos elaboraron referentes a la tolerancia, a continuación se presenta un fragmento que lo ejemplifica:

Es importante tolerar para que las demás personas nos respeten o para que también nos tengan tolerancia. Si no hubiera tolerancia yo creo que habría muchas guerras entre nosotros. Debemos ser tolerantes con otras personas por ejemplo con la familia, amigas, hermanos, etc. Pensar en que las demás personas no son iguales a mí y que yo también debo de respetar sus ideas, eso es tener tolerancia (MGD, femenino de 13 años).

El segmento presentado anteriormente, puede ser alentador en cuanto a los logros que aunque sean pequeños, es importante considerarlos como un avance hacia la formación de valores que son necesarios para la convivencia, el desarrollo de la paz y la práctica de mejores acciones ciudadanas.

Discusión y conclusiones

Los conocimientos y la práctica de la Tolerancia como valor cívico, son susceptibles de desarrollo en el ambiente escolar por medio de estrategias didácticas acordes a los intereses de los adolescentes para facilitar el aprendizaje significativo representacional (Ausubel, 2002), ya que, a partir de la técnica empleada en el presente trabajo “Dilema moral”, se modificó el concepto de tolerancia en los jóvenes estudiantes de educación secundaria, así también, se modificaron algunas actitudes que se evidenciaron en el salón de clases en los momentos que surgieron comentarios que exigían una opinión referente al valor de la tolerancia.

El dilema moral constituye un recurso de gran utilidad para trabajar valores desde el aula, puesto que basado en una situación real o ficticia, exige a los alumnos tomar una postura razonada basada no sólo en capacidades cognitivas propias de su edad, sino que también permite conocer el nivel de desarrollo moral, de acuerdo a Kohlberg (Cortés, 2002). Específicamente del valor de la tolerancia el cual constituye una herramienta teórica útil para comprender estadios de desarrollo moral y trabajar para incrementarlos.

Como limitantes de este trabajo se encuentra la falta de evidencia para determinar el grado en que los nuevos conocimientos y habilidades respecto a la tolerancia se practicaron en otras asignaturas o en otros escenarios de la vida cotidiana de los alumnos, por lo cual se requiere seguir profundizando para evaluar si el impacto de la intervención, es transferida a su vida cotidiana y a diversos ámbitos de su vida.

Resulta importante enfatizar la importancia de los profesores especializados en Formación Cívica y Ética, ya que es responsabilidad de los docentes especializados en el tema, el buscar estrategias y recursos didácticos que los auxilien en su trabajo y opti-

micen la formación de los adolescentes como futuros ciudadanos con valores morales y éticos con mayores competencias para la vida, misión de la educación básica en las escuelas formar ciudadanos con mejores competencias para la vida, el profesor debe ser promotor y ejemplo de actitudes además de relaciones dentro de la convivencia escolar, debe asumirse como sujeto de un proceso de mejora personal y resolver problemáticas de la vida cotidiana.

Referencias

- Aguiló, P. A. (2000). *La Tolerancia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Aguirre, D. E. (2009). Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2); 1273-1299.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13); 1-15.
- y Matías, R. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24); 67-92.
- Barra, A. E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la Teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1); 7-18.
- Cortés, A. P. (2000). Un estudio sobre el desarrollo moral de los adultos. *Revista de Psicodidáctica*, 10.
- Fraile, A. A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: Un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2); 83-97.
- Linde, N. A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg, una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.

- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1999). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1976). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.
- Villegas, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (2); 223-232.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, CLAVE PARA FOMENTAR VALORES Y CIUDADANÍA ACTIVA EN LOS CENTROS

Angelina Sánchez Martí*

Joana Cifre-Mas**

Mercè Mora Gutiérrez***

*Máster en Educación para la Ciudadanía y en Valores. Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

angelinasanchez@ub.edu

**Máster en Educación para la Ciudadanía y en Valores. Posgrado de Formación en Participación Ciudadana. Miembro del Seminario de Valores del ICE de la Universidad de Barcelona.

joanacifremas@gmail.com

***Posgrado de Formación en Participación Ciudadana. Miembro del Seminario de Valores del ICE de la Universidad de Barcelona.

mmora245@xtec.cat

Recibido: 30 de junio de 2013

Aceptado: 30 de septiembre de 2013

Resumen

El rol docente está siendo altamente cuestionado desde la aparición y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación. Paralelamente, las nuevas demandas educativas derivadas de las necesidades sociales de esta nueva era, requieren, inevitablemente y de manera apremiante, modelos innovadores de formación del profesorado.

El presente artículo pretende dos objetivos. Por un lado, reflexionar sobre el camino que debería seguir la formación permanente. Por otro, mostrar un ejemplo de ello, mediante la exposición detallada de un programa de cuatro años llevado a cabo en la ciudad de Barcelona (España). Se trata de un modelo de formación del profesorado colaborativo y procesual entorno a una temática actual y controvertida como es la ciudadanía activa.

Palabras clave: Formación permanente, formación del profesorado, educación en valores, educación para la ciudadanía, democracia.

Abstract

The teaching role is being highly challenged since the emergence and spread of the information and communication technologies. In parallel, the new educational demands arising from the social needs of this new era require innovative models of teacher training inevitably and urgently.

This paper aims two objectives. The first one is to reflect on the way forward for continuing training. The second one is to show an example of it through a detailed description of a four-year programme carried out in the city of Barcelona (Spain). This is a collaborative and processual model of teacher training around a current and controversial topic such as active citizenship.

Keywords: Continuing training, teacher training, values education, citizenship education, democracy.

La formación del profesorado en cuestiones relacionadas con el ejercicio de una ciudadanía activa se manifiesta como un tema obligado de reflexión, por lo que parece necesario que, tras las buenas intenciones de muchos, existan programas y fórmulas que acompañen al profesorado en su formación permanente.

Una cuestión controvertida como es la formación para el desarrollo de una ciudadanía plena en un contexto altamente cambiante y, a su vez, con un alto grado de individualismo y fragmentación social como el nuestro requiere, sin lugar a dudas, de un considerable nivel de especialización, compromiso y consenso del profesorado.

Es por ello, que la formación continua de los docentes en este ámbito debe tener estas mismas características, tanto en su planteamiento inicial como en su ejecución y posterior aplicación.

El ambicioso programa que aquí presentamos, llamado “Barcelona, Aula de Ciudadanía”, nace con esta intención y desde el convencimiento de que las instituciones educativas deben preparar para el ejercicio de lo que llamamos una ciudadanía activa. Las escuelas, en sí mismas, deben convertirse en espacios de práctica ciudadana real y de respeto y transmisión de valores para la convivencia en sociedades cada vez más plurales y complejas. Sin embargo, esto no será posible sin una apuesta decidida y una adecuada preparación del profesorado, en particular, y de la comunidad educativa, en general.

Formación permanente del profesorado

La formación del profesorado no puede entenderse de otra forma que como un proceso a lo largo de toda la vida, lo que muchos llaman *lifelong learning*. Hasta ahora, ésta ha sido dividida en las siguientes fases (Imbernón, 1994; Marcelo, 1999): fase previa, fase de formación inicial, fase de iniciación profesional y fase de formación permanente o continua. La primera, construida a partir de las experiencias vividas como alumno; la segunda, correspondiente al paso por la universidad; la tercera, una vez la persona entra en contacto con su profesión; y, la cuarta, de libre desarrollo por parte del profesorado —porque es quién decide asumirla o no—, permite que el profesional adquiera los conocimientos necesarios para enfrentar los retos de su quehacer docente.

De entre todas ellas, la que aquí nos interesa es la última: la formación continua o permanente, porque nada de lo aprendido es para toda la vida. Por lo tanto, la formación del profesorado tampoco puede entenderse como una mera actividad aislada, con-

secuencia del impacto de determinadas teorías e investigaciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etcétera, en las primeras fases de la formación docente. El conocimiento avanza y se reformula a cada instante, según el momento histórico, político y social. Y, del mismo modo, la formación está necesariamente sujeta a los cambios que se producen en la sociedad y que dejan entrever nuevas necesidades a las que dar respuesta.

Hoy día, estamos sufriendo transformaciones sociales cada vez más profundas que cambian los modelos pedagógicos que habían sido determinados históricamente y que respondían a las demandas de las sociedades de ese momento. La modernidad sólida (Bauman, 2003) ha llegado a su fin para dar paso a la segunda modernidad —a la globalización (Beck, 1998) y a la era de la información (Castells, 1999)—, a lo que llamamos posmodernidad (Lyotard, 1994), a la modernidad líquida (Bauman, 2003), a la hipermodernidad (Aubert, 2004), etcétera.

Todas estas metamorfosis sociales, y sus consecuentes tensiones, que nos ha traído el siglo XXI generan nuevos retos en los centros escolares y en las aulas. La institución educativa y sus docentes deben lidiar entre lo local y lo mundial, lo singular y lo universal, la tradición y la modernidad, lo inmediato y el largo plazo, la competencia y la equidad, el desarrollo de conocimientos y la capacidad de asimilación, y el hecho espiritual y el hecho material (Buxarrais, 2011).

En definitiva, los cambios son tan rápidos y sustanciales que obligan a replantear la acción educativa y, con ello, la formación del profesorado, su principal agente. Las nuevas eras ponen continuamente en duda la delimitación de tareas y funciones de los docentes de nuestras aulas, quiénes se ven abocados a la búsqueda de respuestas para los retos que derivan de la realidad que vivimos y del aumento de exigencias en el campo de la educación. Como consecuencia, la formación permanente cobra un sentido vital en

el desarrollo profesional del profesorado que, de otra manera, difícilmente podría enfrentarse con respuestas efectivas y ajustadas a las demandas del alumnado y de la sociedad en general.

Formación del profesorado en valores y ciudadanía

Muchos de los retos a los que escuelas e institutos se enfrentan actualmente están cargados de valores y, a menudo, los docentes se sienten inquietos y desorientados por ello. A todo, hay que añadirle el hecho de que los planes de estudio de formación inicial para maestros y profesores han venido minimizando la importancia de una profunda preparación sobre cómo tratar situaciones y temas controvertidos en las aulas.

La construcción de sociedades cada vez más justas, participativas y colaborativas demanda altos grados de especialización docente. La línea entre la enseñanza y el aprendizaje se desvanece, y los centros educativos se convierten en lugares en los que compartir experiencias y significados, y en los que los roles de cada miembro de la comunidad educativa se ven modificados porque pasan a ser “modelos” de comportamiento ciudadano.

La educación obligatoria, además de preparar para la adquisición de determinadas competencias, también debe buscar el desarrollo de un alumnado comprometido con su entorno social, con unos valores y con su propio bienestar personal. Entonces, si tratamos de formar ciudadanos respetuosos, solidarios, participativos y críticos, estamos apostando por vivir y construir, día a día, los valores democráticos (Martínez, 2011). El profesorado deberá preparar a su alumnado para el ejercicio de una ciudadanía activa, de la manera más completa que sea posible, desde una planificación consciente. “La escuela en sí misma debe ser un espacio de práctica ciudadana para disfrutar y apreciar los valores democráticos que posibilitan la convivencia en una sociedad plural” (Mar-

tínez, 2011, p. 13). Sólo “degustando” los valores universales en primera persona (Cortina, 2007) se podrá discernir y desaprobado una situación injusta, una actitud irrespetuosa, un comportamiento insolidario o una decisión impositiva.

Bajo esta perspectiva, el profesorado deviene un agente que trabaja para despertar la crítica, para lograr mayores niveles de equidad y cohesión social, para transformar la sociedad y para hacerla más justa. Por lo tanto, también se convierte en un profesional que reflexiona acerca de los principios que guían su acción docente en relación con los valores y la ciudadanía.

Trabajar para mejorar la convivencia en los centros, y más allá de ellos, supone trabajar con las familias y llevar a cabo una tarea en equipo con toda la comunidad escolar. Desde este punto de vista, se hace imprescindible considerar «los diferentes escenarios educativos: la acción directa del profesorado en las aulas, el clima escolar y la interacción entre iguales» (Buxarrais, 2011, p. 68). La colaboración entre todo el claustro resultará un elemento imprescindible para consensuar los pilares pedagógicos y los valores que inspiran el proyecto educativo de cada centro. Pero para que todo esto suceda, el profesorado debe estar y debe sentirse preparado para construir un lugar donde aprender la democracia.

En resumen, para educar en valores y ciudadanía, el profesorado y las demás personas que conviven en el centro también deben ser ejemplos reales de ello, más aún si se pretende una verdadera formación democrática. De lo que se trata es de repensar, transformar y reconvertir nuestras escuelas e institutos, un trabajo que difícilmente puede hacerse en solitario y con poco tiempo. Se precisa de asesoría y formación para ensayar y establecer nuevas pautas.

El modelo de formación “Barcelona, Aula Ciudadanía”

Bajo esta perspectiva, presentamos el programa de formación del profesorado “Barcelona, Aula de Ciudadanía” (BAC), la finalidad principal del presente artículo. Se trata de un ejemplo de formación del profesorado en valores y ciudadanía, a nuestro modo de entender, ajustado a los retos de las sociedades actuales —que ya hemos dejado entrever anteriormente. Este programa nació, por un lado, para dar respuesta a las nuevas necesidades formativas que son promovidas por los cambios sociales que se generan de manera continua; y, por el otro, para proporcionar al profesorado un espacio de reflexión conjunta en torno a la apuesta decidida por la formación ciudadana del alumnado, partiendo de su propia formación en este mismo ámbito.

En este sentido, el modelo de formación del programa BAC responde a un enfoque constructivista, con una orientación de trabajo en proceso (*WIP, Work in progress*). A medida que avanza, éste se va elaborando y perfilando con una metodología crítica de debate e investigación-acción, bastida sobre el trabajo colaborativo de los participantes (Prats, Tey y Martínez, 2011). Este método de trabajo fue el que permitió, en un primer momento, establecer de manera consensuada los objetivos generales del programa. Dichos objetivos son:

- Crear un espacio de reflexión y debate conceptual sobre temas de relevancia social, con la idea de aumentar los conocimientos del profesorado en relación a cada uno de estos temas.
- Recoger y valorar experiencias referidas a la competencia ciudadana, para organizarlas y presentarlas posteriormente en unas jornadas bajo criterios de calidad.
- Apoyar a escuelas e institutos y, a la vez, ofrecerles asesoramiento con la finalidad de que puedan diseñar e implementar proyectos integrales de educación para la ciudadanía.

Así pues, si bien es cierto que el profesorado siempre ha estado interesado en mejorar su tarea profesional, y por ello se ha ido formando a través de congresos, la lectura de revistas pedagógicas, su participación en instituciones educativas varias, en cursos y escuelas de verano, etcétera, este programa de formación no es una propuesta parecida, porque no tiene un diseño inicial cerrado esperando que sea del interés de algunos pocos (o muchos). Más bien se trata de una apuesta formativa continua de carácter estable que busca un impacto a largo plazo. Por ello, quiénes han sido partícipes de él han constituido desde su inicio un grupo voluntario y preocupado por la formación del alumnado en el ámbito de la ciudadanía en un sentido amplio. Se trata de un grupo activo que establece sus propias finalidades y líneas de trabajo, y busca cómo dar respuesta a sus necesidades internas.

Orígenes y principios

El programa nace en Barcelona (España) en el año 2008 de la mano del Instituto de Educación de la Ciudad de Barcelona (IMEB) y del Programa de Educación en Valores (PEVA) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, al constatar la necesidad de trabajar la Educación para la Ciudadanía y en valores junto con el profesorado que se encuentra en las aulas.

Su mayor inquietud es ser un programa de formación del profesorado y desarrollo educativo dirigido a infantil (0-6 años), primaria (6-12 años) y secundaria (12-16 años), para desplegar la competencia ciudadana entre pequeños y jóvenes.

Partiendo de la premisa de que el docente es la clave para que se vayan instaurando temas de ciudadanía y dinámicas participativas en los centros educativos, se creó inicialmente un grupo de discusión para conocer cuál era la visión del profesorado sobre el tema. Se aseguró la representatividad del grupo cruzando

metodológicamente las variables de homogeneidad y heterogeneidad de los participantes (a partir de características como el tipo de centro —público-privado y laico-religioso—, localización, edad con la que trabajaban, maestros, profesores, personal con cargos de coordinación y directivos, paridad de género, etcétera) (Tey y Cifre-Mas, 2011).

El trabajo de este grupo de discusión permitió concretar el objetivo general del programa: diseñar un conjunto de acciones orientadas a mejorar los conocimientos, ampliar los recursos y trabajar las competencias del profesorado, para que el alumnado aprenda a ejercer la ciudadanía en una sociedad plural y democrática.

A continuación, el programa reunió a docentes en activo de todas las etapas educativas (desde educación infantil a secundaria) ubicados en centros tanto públicos como concertados, con la intención de ir construyendo y creando un discurso propio sobre educación para la ciudadanía a partir del debate. Se dedicó un curso escolar, 2008-2009, a una primera fase, que incluyó un ciclo de conferencias con especialistas destacados, abiertas al público, sobre economía, bioética, justicia, medios de comunicación y ciencia que organizó el grupo. Fueron partícipes, también, de múltiples encuentros y reuniones de trabajo que a menudo contaban con la presencia de los propios ponentes, en este caso restringidos al equipo de formadores.

El objetivo de dichos encuentros no era otro que el de profundizar en el alcance educativo de los temas tratados, establecer líneas de trabajo, compartir un mismo lenguaje y planificar acciones pedagógicas relacionadas con la puesta en práctica de la educación para la ciudadanía en las aulas y centros educativos. En definitiva, se apostó por un modelo de formación de docentes que incidía, precisamente, en el desarrollo de las mismas competencias que luego se deseaba desarrollar en niños y adolescentes.

Se pretendía, a su vez, lograr un cambio de perspectiva en el profesorado, de manera que fuera capaz de abordar una educación para la ciudadanía que estuviera vinculada a temas de actualidad y controvertidos socialmente.

Además, se llevaron a cabo diversas sesiones en las que se trataron aspectos más metodológicos en relación a la puesta en práctica, tanto en el aula como en los centros, de la educación para la ciudadanía.

De las prácticas de referencia a la actualidad

A lo largo de todo este proceso y ante el planteamiento de cómo educar en temas de ciudadanía en la sociedad actual, se estimó pertinente hacer una radiografía de las prácticas utilizadas en aquel momento que nos permitiera establecer planes de futuro. Era imprescindible, para ello, conocer lo que se estaba haciendo en las escuelas.

Este objetivo se concretó tras buscar y sistematizar prácticas educativas de ciudadanía y valores que pudieran ser consideradas de referencia, entendiendo por una buena práctica educativa aquella que ofrece las herramientas para el desarrollo personal, social y profesional de las personas, en un planteamiento que busca el equilibrio interno y un clima satisfactorio de convivencia (Tey y Cifre-Mas, 2011). Y partimos de un saber específico, el saber ético, para diseñar prácticas pedagógicas que permitan su gestión, tanto en el plano personal como en el interpersonal, a modo de competencias éticas y ciudadanas.

Para favorecer este proceso de selección de prácticas se constató la necesidad de consensuar unos criterios que posibilitaran la recogida y validación de las mismas. Por lo tanto, a lo largo del curso escolar 2009-2010, constituyéndose como la segunda fase del programa, se formularon los criterios, acordes al patrón

establecido y consensado por el grupo que permitirían identificar prácticas de referencia de educación para la ciudadanía. Para ello se realizaron varias sesiones formativas en relación al concepto de ciudadanía que iniciaron un intenso y productivo debate.

Fruto de este trabajo, **se establecieron seis criterios** (Nomen y Tey, 2012) que posteriormente guiaron la búsqueda de prácticas en la ciudad, tanto en el marco de la educación formal como no formal. Éstos son los siguientes:

1. La ciudadanía se trabaja con el **objetivo** explícito de desarrollar: empatía, razonamiento moral, autoconocimiento, autorregulación, habilidades sociales, etcétera.
2. La ciudadanía se trabaja **por medio de**: la acción tutorial, el entorno escolar, el entorno virtual, el servicio a la comunidad, las relaciones entre alumnos, etcétera.
3. La ciudadanía se trabaja **para formar** tanto a alumnos como familias, vecinos, agentes del territorio, comunidades, etcétera.
4. La ciudadanía se trabaja **con** prácticas simuladas, práctica real, trabajo colaborativo, competencia comunicativa, etcétera.
5. La ciudadanía se trabaja **para obtener/adquirir**: participación proyectiva, sensibilidad moral, implicación en redes sociales, implicación en el bien común, etcétera.
6. **El protocolo** de realización **incluye**: frecuencia, planificación e instrumentos de evaluación.

Estos criterios fueron la base de una investigación que permitió identificar más de cuarenta prácticas significativas de ciudadanía tanto en la educación formal como no formal. Esta tarea concluyó con la organización y realización de unas jornadas abiertas celebradas en los días 19 y 20 de octubre de 2010, que fueron

llevadas a cabo con el apoyo del IMEB y el ICE bajo el nombre “La Escuela. Taller de ciudadanía” y que acogieron a más de un centenar de maestros y profesores. Tras el éxito y la buena acogida de las jornadas, el equipo de formadores estuvo trabajando en una publicación llamada *Educar para la ciudadanía activa en la escuela*, que fue editada por el IMEB con la coordinación de los profesores Enric Prats, Amèlia Tey y Miquel Martínez (2011).

En el curso 2011-2012, el grupo inició varias vías de colaboración con el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB) y con la Cátedra Medellín de Colombia, lo que permitió, por ejemplo, una jornada de debate abierto sobre democracia escolar, culturas juveniles y participación. En ella, intervinieron no sólo profesores miembros del BAC sino también investigadores universitarios invitados y otros profesionales del área. La discusión se desarrolló en torno a la presencia de las culturas juveniles en la calle y a la invisibilidad que *a priori* parecen tener en la escuela por, desconocimiento de sus estilos y formas de vida. Las aportaciones revelaron que es necesario abrir nuevos caminos de investigación-acción entre docentes y estudiantes para repensar críticamente el aula y la escuela.

Actualmente, los componentes del programa BAC continúan implicados en su proceso de formación continuada, preparando espacios nuevos de discusión que estén vinculados directamente con su práctica educativa diaria.

Valoración de la experiencia. La voz de los formadores

No quisiéramos concluir este apartado sin recoger la voz del equipo de formadores del programa, por lo que presentamos una pequeña valoración de algunos de los docentes implicados que participan de la experiencia.

En primer lugar, destacan que la experiencia del BAC ha permitido reunir a profesionales de la educación que viven y muestran

su quehacer docente desde perspectivas, formaciones y realidades muy diversas, lo que ha dado lugar a la creación de un entorno formativo muy enriquecedor. Y, a su vez, esta gran heterogeneidad ha favorecido el reconocimiento del otro, tanto en su individualidad como en su ámbito docente.

“El proyecto del BAC reivindica la necesidad del encuentro con otros profesores y con instancias universitarias que revierte en un aporte mucho más complejo de las problemáticas analizadas. Oír a los compañeros de otros centros, de otras etapas, relatar cuáles son las problemáticas que los acucian permite formarse una idea de la verticalidad de la enseñanza en nuestro país que es muy enriquecedor.” (Nomen y Tey, 2012).

En segundo lugar, destacan el papel clave de las conferencias, talleres y debate en las que han ido participando por el alto grado de reflexión que estas generaron acerca de la actividad docente en el aula y más allá de ella en todas y cada una de las etapas educativas. Ponen de relieve la necesidad de profundizar en los temas que se fueron trabajando antes, durante y a partir de esos espacios de reflexión y formación, para que lo aprendido y su propio bagaje posibilitara llevar a la práctica experiencias de educación en valores y para la ciudadanía, válidas y coherentes.

El programa de formación del BAC fue para sus participantes una experiencia significativa, así como una forma de analizar el estado de la cuestión. Al mismo tiempo, lo consideran como un ejemplo de investigación-participante de gran estímulo y calidad para las personas implicadas. Destacan la importancia de trabajar en equipo si se quiere proponer al alumnado un proyecto coherente, para lo que se hace indispensable el consenso de una propuesta común a nivel de aula y/o de centro. A su vez, reivindican la creación de espacios compartidos entre profesores y con instancias universitarias que posibiliten un análisis más complejo y

global de las problemáticas tratadas. Además, el hecho de contar también con la participación activa de las administraciones, representadas en este caso por el IMEB, dota de una dosis de realismo de gran utilidad a la hora de analizar las problemáticas y sus posibles soluciones puesto que permite situarlas en su dimensión real, entre lo deseable y lo posible.

A todo lo dicho hasta el momento, debe añadirse la valoración que dan a los vínculos personales que inevitablemente se han ido tejiendo a lo largo del proceso de construcción colaborativa, ya que ello posibilita el mantenimiento de proyectos de duración tan importantes como éste.

De esta forma, concluyen que la formación del profesorado debe priorizar el diálogo, el encuentro y la construcción compartida del conocimiento, tanto a nivel interdisciplinario como a internivel, dada la compartimentación en diferentes materias y la verticalidad de nuestros sistemas educativos actuales.

Conclusiones: Nuevas fórmulas de formación permanente

Frente a los retos actuales, pues, conviene pensar y ensayar fórmulas diferentes de formación continua, para no caer en la paradoja de pretender evolucionar educativamente sin preparar a los docentes mediante nuevos métodos. “Los maestros son los grandes protagonistas de la institución escolar y a ellos les corresponde hacer frente a todos estos desafíos. Por este motivo es muy importante fortalecer su formación, tanto a nivel inicial como permanente” (Buxarrais, 2011). Ellos son los encargados de liderar la innovación educativa y no podrán hacerlo sin ayuda.

En primer lugar, nos referimos a cuáles son estas fórmulas que llamamos nuevas y a qué forma deben tomar. Como señala Esteve, «sólo a partir de un enfoque de análisis sociales podremos afrontar los nuevos problemas de la educación, diseñando

unas respuestas sistemáticas, acordes a las relaciones funcionales que mantienen entre sí los distintos factores que están generando nuevas dificultades en nuestros centros educativo» (Esteve, 2003, p. 155). Esto nos obliga a que la formación pase por un ejercicio de reflexión profunda y constante sobre el contexto económico, político y social en el que vivimos con dos objetivos primordiales. Por un lado, articular las necesidades emergentes de los niños/as y jóvenes en sociedades cada vez más complejas y cambiantes; por otro, reflejar los avances existentes en materia educativa mediante, por ejemplo, las innovaciones.

Tanto para dar respuesta a los nuevos retos sociales como para innovar en los centros, desde el análisis de consideraciones de otras disciplinas, será necesaria la construcción colectiva de conocimiento desde el diálogo (Dewey, 1997). Se trata de iniciar un diálogo y una reflexión continua, tanto individual como conjunta (Nomen y Tey, 2012), para repensar qué objetivos se persiguen con la escolarización de los presentes y futuros ciudadanos. Este ejercicio, de deliberación y de puesta en común que debe llevar a cabo la comunidad educativa de cada centro —tarea nada fácil—, requiere dos condiciones: la voluntad de discutir, construir e intentar lograr consensos; y la habilitación de espacios de encuentro. La nueva formación docente debe facilitar el trabajo en equipo, de manera colaborativa y a partir del diálogo, para que los centros puedan dar coherencia a sus proyectos educativos.

Por otro lado, se debe incrementar la autonomía de los centros educativos para que haya un “aumento significativo de la capacidad de decisión de los profesionales sobre sus propios procesos de formación” (Colén, 2011). Las necesidades de cada comunidad educativa tienen que quedar bien cubiertas. Según el tema que nos ocupa, necesitamos formar docentes críticos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa. Para ello, es necesario que éstos hagan un autodiagnóstico para ver

qué es lo que pueden hacer para optimizar su trabajo (Buxarrais, 2011). En función del camino que tome cada claustro, será necesaria una formación o un acompañamiento concreto. Las escuelas e institutos se están abriendo al entorno y se deben convertir en espacios de ciudadanía. Para que puedan convertirse en verdaderos epicentros de la vida de la comunidad a la que sirven, se les tiene que guiar desde el camino que elijan.

En cuanto a la forma que debe tomar la formación permanente, pensamos que tiene que ir más allá del curso temático o de una asesoría breve. Para que la formación incida en el día a día y transforme los centros en lugares más democráticos, debe ser un proceso más a largo plazo. Esto supone crear programas que, aunque partan de unos objetivos de formación iniciales, puedan ir tomando la forma que el proceso de aprendizaje de los docentes requiera (Prats, 2011). Nuestras escuelas e institutos deberán compaginar la formación con la creación de claustros pedagógicos, comisiones de trabajo o cualquiera que sea la fórmula elegida para ir abordando cada tema elegido. Este largo y costoso proceso, pero no menos estimulante, deberá tender hacia la emancipación del centro en esta nueva manera de trabajar y de autoformarse. Y de nuevo nos encontramos con la necesidad anteriormente comentada de generar espacios de encuentro y discusión.

Para terminar, no podemos dejar de referirnos a los agentes que creemos que deberían ser partícipes de esta nueva formación permanente. En primer lugar, y como no podía ser de otra manera, los docentes. En segundo lugar, sería necesario contar con las aportaciones de otros agentes educativos (Buxarrais, 2011), tales como la administración educativa, la universidad u otras entidades y organizaciones de la comunidad (Colén, 2011). Sin una construcción que pase por todos los agentes sociales, las escuelas y los institutos difícilmente podrán transformarse en auténticos es-

pacios de vida democrática y, sin duda, los docentes tendrán muchas más dificultades para enfrentarse a los retos que se plantean en nuestras sociedades.

Bibliografía

- Aubert, N. (dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*. Paris: Érès.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Buxarrais, M. R. (2011). De l'educació en valors a l'educació per a la ciutadania. En Buisán, C., Echebarría, I. y Martínez, M. (coord.). *Reflexions sobre l'educació i el professorat* (pp. 67-72). Barcelona: ICE-UB.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Colén, M. (2011). La formació permanent del professorat a Catalunya: evolució dels Plans de Formació de Zona. En Buisán, C., Echebarría, I. y Martínez, M. (coord.). *Reflexions sobre l'educació i el professorat* (pp. 79-90). Barcelona: ICE-UB.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Liotard, J. F. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Martínez, M. (2011). Educar per a una ciutadania activa a l'escola. En Prats, E., Tey, A. y Martínez, M. (eds.). *Educar per a una*

- ciudadania activa a l'escola* (pp. 13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Nomen, J. y Tey, A. (2012). Barcelona, Aula de Ciudadanía: espacio y tiempo de educación no formal. En *Aula de Innovación Educativa*, 217, 43-46.
- Prats, E., Tey, A. y Martínez, M. (eds.) (2011). *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Tey, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa "Barcelona, Aula de Ciudadanía". En *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 225-242.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA ESTATAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN JALISCO

Felipe Espinosa Chávez

Asesor técnico-pedagógico de la Dirección General de Educación
Secundaria de la Secretaría de Educación Jalisco.
fech33@hotmail.com

Recibido: 18 de Diciembre de 2013
Aceptado: 30 de Diciembre de 2013

Resumen

Este trabajo indaga el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio del espacio curricular denominado Asignatura Estatal (AE), para las escuelas secundarias del estado de Jalisco, dentro del marco de la Reforma a la Educación Secundaria en el período 2008-2010.

Se propone reconocer cómo se ha desarrollado el proceso mencionado y sugerir estrategias para sistematizar la tarea de diseño e implementación de programas de estudio de AE que conduzcan al ejercicio de un auténtico federalismo educativo.

Entre los hallazgos principales se encuentra la diversidad histórica del concepto de federalismo educativo y cómo se interpreta a través de la política educativa representada en el diseño de programas de estudio de AE para el Plan de estudios 2006 de educación secundaria, donde: la Secretaría de Educación Pública (SEP) abre espacios para el diseño de contenidos regionales en los estados, pero se reserva la facultad de establecer lineamientos que circunscriben,

desde el nombre, hasta el contenido de las propuestas, y por supuesto, la facultad para decidir, mediante dictamen de autorización, cuáles programas pueden impartirse en las entidades federativas.

Palabras clave: Política educativa, reforma curricular, federalismo.

Abstract

This work inquires the designing process and implementation of curricula in the school subject called State Subject (AE), for junior high school in the state of Jalisco, fulfilling the requirements of the new Federal Secondary Education Reform 2008-2010.

The intention is to recognize how the process above has been developed and to suggest strategies to systematize the task of designing and implementing AE's curricula that lead to exercise of a genuine educational federalism.

Among the key findings, we have that the historical diversity of the educational federalism's concept and how it is interpreted through the educational policy depicted in the design of Curricula for AE Secondary Education's Study Plans 2006, where: the Secretary of Public Education (SEP) opens spaces for the design of regional content in the states, but it retains the authority to establish a framework that circumscribes, from the subject's name, to the contents of the proposals, and of course, it keeps the power to decide by means of approval, what programs can be offered in the states.

Keywords: Education policy, curricula reform, federalism.

La presente investigación trata de documentar cómo se ha desarrollado el proceso de diseño e implementación de los programas de Asignatura Estatal (AE), para la educación secundaria en Jalisco durante el período 2008-2010, a propósito de la Reforma a la Educación Secundaria 2006 (RS) y la consecuente introducción de cambios curriculares en los planes y programas de estudio generados a partir de la publicación del Acuerdo 384, específicamente en lo que se refiere al espacio curricular denominado AE.

Uno de los centros de interés de este trabajo, reside en los últimos cambios curriculares al Plan de estudios de educación se-

cundaria, para los cuales, de acuerdo con los documentos normativos de las políticas educativas más recientes, las entidades federativas tienen la facultad de proponer contenidos regionales a través del espacio curricular de AE, que se imparte en primer grado de educación secundaria, con el propósito de atender las problemáticas propias de su región. En esas propuestas estatales se centra el objeto de estudio de esta investigación, particularmente en sus procesos de diseño e implementación a través cursos de acción de políticas públicas federales y estatales.

Se trata de una temática reciente, con escasa bibliografía y material documentado, por lo que no hay investigaciones profundas al respecto, por lo tanto, es original, relevante y poco estudiada. Este trabajo pretende recuperar la experiencia de los equipos diseñadores de los programas de estudio de AE elaborados en Jalisco para la educación secundaria, de tal manera que posibilite plantear estrategias para sistematizar la tarea de diseño de contenidos regionales, a través de asignaturas estatales en los diferentes niveles educativos, lo que sin duda puede contribuir a fortalecer un auténtico federalismo educativo.

Metodología

Este trabajo no busca indagar si el diseño de los programas de estudio de Asignatura Estatal en Jalisco es pertinente o no, de eso se han encargado ya los equipos dictaminadores de la SEP; tampoco acerca de los procesos didácticos con los que se desarrollan en las aulas de educación secundaria, lo cual sería propio de una investigación de tipo pedagógico; mucho menos acerca de su impacto educativo y su reflejo a través de resultados de pruebas estandarizadas, pues dichos resultados dependen de diversos factores, no solamente del diseño curricular de los programas de estudio.

Lo que se pretende investigar con este trabajo se refiere a la organización de los equipos diseñadores para elaborar sus programas; a las vicisitudes generadas en la relación federación-entidad para llegar a la dictaminación de las propuestas; y, a las estrategias organizacionales para implementar la aplicación de dichos programas en la entidad. Lo anterior se delimita en la siguiente pregunta de investigación como centro focal del problema enunciado: ¿cómo se ha desarrollado el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio de AE para la educación secundaria en el estado de Jalisco durante el período 2008-2010?

Los objetivos de investigación se refieren, por un lado a reconocer el contexto de los procesos de organización y diseño de las propuestas de AE, esto es, los cursos de acción establecidos desde las políticas federales a través de las Convocatorias y Lineamientos Nacionales, así como la forma en que se aterrizan dichos cursos de acción en el contexto estatal, desde su diseño hasta la implementación en las escuelas. Por otra parte, se plantea proponer estrategias que sistematicen la tarea de diseño e implementación de estos espacios curriculares en aras de un auténtico federalismo educativo.

Interesa el curso de acción de las políticas (Acosta, 2003), para destacar cómo es que la política -en este caso la adecuación curricular de los planes y programas de estudio de educación básica-, se objetiva en planes de acción, es decir, en las reformas curriculares, objeto de este estudio, particularmente en la incorporación de un espacio curricular denominado AE en el Plan de Estudios 2006 para la educación secundaria.

El curso de acción de la política no se agota con la publicación del Acuerdo 384 que da origen a la Reforma a la Educación Secundaria, ni con la publicación o difusión de los Lineamientos Nacionales para la elaboración de programas de estudio de AE. Una vez dictados estos lineamientos, la tarea le corresponde a los

estados, o en todo caso, en el curso de acción se incorporan nuevos actores, esto es, diversas autoridades y organizaciones de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ).

Los cursos de acción del Estado, se refieren a documentar cómo se producen las organizaciones que habrán de llevar a cabo las tareas de diseño curricular de las propuestas y las estrategias para que dichas propuestas una vez dictaminadas lleguen a las escuelas. En esta última etapa, los actores centrales son los diseñadores y los responsables de la Reforma a la Educación Secundaria en la entidad.

El primer objetivo pretende reconstruir el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio de AE, a través de los cursos de acción señalados en el siguiente orden:

1. Lineamientos y convocatoria
2. Conformación de equipos diseñadores
3. Autoformación en diseño curricular
4. Diseño de las propuestas
5. Dictaminación 2008
6. Seguimiento y Plan de Mejora
7. Estrategias para la capacitación a docentes
8. Diseño y reproducción de materiales
9. Reformulación de los programas de estudio
10. Dictaminación 2010

Para abordar las tareas de investigación se decidió por una investigación de tipo cualitativa, por diversas razones: el objeto de estudio demanda un enfoque flexible y abierto que permita explorar objetos de investigación en donde no existen muchos antecedentes del mismo (Goetz y Lecompte, 1988); cuando se trata de objetos de investigación poco explorados, multivariables y complejos debe tomarse a la investigación cualitativa (Rodríguez y otros, 1996).

Por otro lado, como se sabe, la metodología cualitativa se encuentra situada principalmente en la investigación social, en el marco de diversas teorías en las que se concibe a la sociedad en sus constitutivos simbólicos, culturales y en la intersubjetividad (Flick, 2005).

El curso de acción de la política o la reforma, en el momento de su implementación en los estados, implica la participación de otros actores estatales (funcionarios, equipos diseñadores de asignatura, asesores técnicos de la SEJ). El análisis de las entrevistas y de los documentos oficiales, nos brinda la posibilidad de reconocer cómo es que se organizan en las entidades los equipos que diseñan las propuestas de asignatura estatal a partir de recibir asesoría y capacitación por parte de la SEP (en la ciudad de México), y con base en su propia formación académica en el área respectiva.

Los procesos de organización se manifiestan o se hacen asequibles a través de las declaraciones que los actores expresan. En esos discursos, hay enunciados que rebasan la frase, en los cuales se representa cómo se van conformando estas organizaciones, que antes no existían, pero que ahora en el marco del mandato federal, los estados se ven compelidos a llevar a cabo. Por esa “organización en conformación”, se trata de un análisis de procesos.

Lo anterior implica necesariamente la interpretación de discursos, es decir, impone un problema hermenéutico. De acuerdo con Ricoeur (2002), uno de los cuidados metodológicos asumidos será tratar de dejar constancia de la textualidad de lo dicho por los entrevistados o de lo escrito en los documentos oficiales, la clave de la interpretación y la propia interpretación. Sólo así podremos permitir el diálogo que contribuya a continuar en la reflexión constructiva de nuestros escenarios educativos.

Principales hallazgos

La pregunta central de este trabajo cuestiona cómo se ha desarrollado el proceso de diseño e implementación de los programas de estudio de AE para el estado de Jalisco en el período 2008-2010, dentro del marco de la Reforma a la Educación Secundaria, para lo cual se llegó a las siguientes conclusiones: La inclusión del espacio curricular de AE en el Plan de estudios 2006 para la educación secundaria, se sustenta en criterios de federalismo educativo, donde las entidades pueden decidir acerca de contenidos regionales para la atención de sus problemáticas locales. Sin embargo, su proceso de diseño y dictaminación depende de criterios y decisiones centralistas tomadas desde la SEP; a la vez, su implementación en las entidades federativas se opera con escasos recursos y procedimientos desfasados de los tiempos del ciclo escolar.

Los equipos diseñadores se integraron de manera institucional en las diferentes dependencias involucradas, ya sea de forma voluntaria a partir de intereses académicos de los participantes, o bien, por decisión de los titulares de las dependencias, y aunque se consideraron ciertos perfiles y competencias de los designados no fue requisito contar con experiencia en diseño curricular. Lo anterior implicó, de inicio, un proceso de autoformación de los equipos diseñadores.

El trabajo de los equipos diseñadores de programas de estudio de AE en Jalisco ahora es reconocido en todo el país (en ocasiones más que en su propio Estado). El trabajo al interior de cada equipo diseñador y en el Colegiado de equipos evidencia compromiso, responsabilidad y calidad que se traduce en los dictámenes aprobatorios para los cuatro programas de estudio que presenta Jalisco en 2008 para el espacio curricular de AE:

- Historia Regional de Jalisco
- Educación para la vida y desarrollo sustentable
- Jóvenes jaliscienses hacia una cultura de la legalidad
- Estrategias para el logro de aprendizajes

A partir de la dictaminación 2008 y la publicación de estos programas en el Catálogo Nacional de AE, se diseñó en el colectivo de autores un Plan de Seguimiento y Mejora de dichos programas que consideró entre sus líneas de acción: seguimiento de los programas a través de la observación y acompañamiento a docentes, así como entrevistas a directivos, docentes y alumnos; mejorar la aplicación y diseño de los programas de estudios; elaborar versiones mejoradas de los programas para proponerlos en la dictaminación 2010.

En la convocatoria 2010, los cuatro programas de estudio de AE para el estado de Jalisco fueron dictaminados favorablemente e incorporados al Catálogo Nacional de AE. Además, cada uno en su respectivo campo temático fue modelo o referencia de consulta para el diseño de los programas de otras entidades.

Como en otros procesos de reforma educativa, los mandos medios y operativos de la misma se involucran de manera profesional y comprometida, incluso más allá de sus responsabilidades formales, éste es el caso del colegiado de autores, así como de los equipos ampliados que colaboraron en la capacitación a docentes de AE. Sin embargo, la implementación de los programas de estudio tiene saldos pendientes que escapan a su voluntad o capacidad de decisión: hay desfase en las acciones de capacitación docente, así como en la producción y distribución de materiales, debido al retraso en la toma de decisiones por parte de las autoridades competentes, federales y estatales, y a restricciones burocrático-administrativas que dificultan el manejo de los recursos y el ejercicio presupuestal.

El federalismo educativo ha sido empleado en determinados momentos de la historia de nuestro país para referirse o justificar acciones diferentes, con sentido opuesto: lo mismo ha servido para justificar la necesidad de unificar al país en torno a proyectos centrales, como para justificar la descentralización, la atención y el respeto a la diversidad de cada uno de los estados libres y soberanos.

En el caso que constituye el objeto de estudio de este trabajo se concluye que debe buscarse el equilibrio entre las decisiones centrales de la SEP y el margen de acción de las autoridades educativas estatales para construir un auténtico federalismo educativo: si bien es importante establecer lineamientos nacionales que brinden directrices a las entidades en torno a aspectos como el diseño de programas de estudio de AE con contenidos regionales, también es importante que, con apego a dichos lineamientos (sobre todo en aspectos como el enfoque general de la educación básica), las entidades federativas puedan decidir de manera libre y soberana sobre sus programas de estudio y los contenidos que habrán de impartirse para atender precisamente la problemática diversa y compleja que se presenta en los contextos locales, y que nadie conoce tan bien como quienes viven en dichas entidades.

Sugerencias

1. Definir criterios nacionales y procedimientos que establezcan directrices generales para el diseño de programas de estudio con contenidos locales y regionales, pero que en pleno ejercicio de la autonomía de los estados, se les otorgue facultades para diseñar y dictaminar sus propios programas de AE, en un marco de auténtico federalismo educativo.

2. Conformar un equipo de profesionales en diseño curricular, concededores de las problemáticas locales de cada entidad, que: elaboren programas de estudio de AE articulados para toda la educación básica y normal; capaciten a docentes; le den seguimiento a su implementación; evalúen su impacto, y actualicen periódicamente dichos programas.
3. Sistematizar procesos de formación continua en relación con los programas de estudio de AE, dirigidos a: directivos, coordinadores académicos y docentes; que consideren opciones distintas a la capacitación en *cascada*; realizados en tiempos y fechas pertinentes (considerando la movilidad de los docentes de escuela y de asignatura que imparten).
4. Elaborar, reproducir y distribuir materiales de apoyo al espacio curricular de AE, de acuerdo a sus propias características y requerimientos: programa de estudio, antología para el docente, libro del maestro, libro de texto para el alumno, recursos didácticos (videos, cd's interactivos, software); con calidad y en cantidad suficiente, por zona escolar, escuela y docente (considerando la movilidad de docentes de escuela y asignatura).
5. Difundir en las escuelas y sociedad en general la importancia de este espacio curricular para atender temas transversales del currículo, con impacto en las problemáticas del entorno institucional y social de la escuela.
6. Evaluar la aceptación de los programas de estudio de AE por parte de los profesores y su impacto en la formación de los alumnos de educación secundaria, así como en el contexto social e institucional donde se imparten.
7. Convocar a instituciones de educación superior, asociaciones civiles, investigadores y sociedad en general, a participar en los procesos de diseño y mejora continua de los programas de estudio de AE.

8. Generar espacios de discusión y análisis de temas específicos que abordan los diferentes programas de estudio de AE, así como de estrategias didácticas para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje de dichos contenidos.
9. Propiciar el reconocimiento social y profesional de los diseñadores de los programas de estudio de AE: mediante nombramientos que aseguren su estabilidad laboral; y, el otorgamiento de estímulos laborales.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2003). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Guadalajara: UdeG/FCE.
- Arnaut, A. (1998). *La Federalización educativa en México, 1989-1994*. México: SEP/Biblioteca del Maestro.
- (1999). “La Federación Educativa y el SNTE”. En María del Carmen Pardo (coord.). *Federación e Innovación Educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Espinosa, F. y Manríquez, M. (2010). *Pedro la hace y Juan la paga. La actualización emergente de los docentes de secundaria 1999 y 2005*. Guadalajara: Dirección de Publicaciones del Gobierno de Jalisco.
- Flick, U. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Fuentes electrónicas

Acuerdo 384. Plan y programas de estudio para educación secundaria.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/ACUERDO384completo.pdf>

Acuerdo 385. Libros de texto en educación secundaria.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/acuerdo385.pdf>

Catálogo Nacional 2010 de programas de estudio de Asignatura Estatal.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/asignaturaestatal/catalogo.htm>

Convocatoria 2008 para el diseño y elaboración de Asignatura Estatal.

http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/convocatoria/Convocatoria_AE_2008.pdf (Consultado el 21 de agosto de 2010).

Convocatoria 2010 para el diseño y elaboración de Asignatura Estatal.

http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/asignaturaestatal/convocatoria/Convocatoria_AE_2010_2011.pdf

Lineamientos Nacionales 2009 para el diseño y elaboración de Asignatura Estatal.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/lineamientosasigestatal.pdf>

Mapa Curricular para la Educación Secundaria.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/mapacurricular26may2006do.pdf>

Plan de Estudios 2006 para la Educación Secundaria.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>

Reforma a la Educación Secundaria.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>

**REALIDADES EN LOS PROCESOS EMERGENTES
DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DE DOCENTES.
ASIGNATURA ESTATAL FORMACIÓN CIUDADANA
HACIA UNA CULTURA DE LA LEGALIDAD**

Jaime Navarro Saras

Maestro en educación. Editor de la Revista educ@rnos. Profesor-investigador en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (Cips) de la SEJ.

jaimenavs@hotmail.com

Recibido: 12 de Octubre de 2013

Aceptado: 30 de Noviembre de 2013

Resumen

Este artículo describe el proceso de capacitación, actualización y seguimiento de profesores de 5 escuelas secundarias generales de la zona metropolitana de Guadalajara en la asignatura estatal (originalmente optativa) Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad, en este trabajo se presentan diferentes realidades y formas de lo que la autoridad educativa realiza en estos rubros.

Las vicisitudes no son muy ajenas a todo lo realizado en ello, esta experiencia se llevó a cabo en el ciclo escolar 2006-2007, justo en el punto medio de los gobiernos panistas en Jalisco, cuya visión se centró en la promoción de los valores morales y la implementación de una cultura de la legalidad.

Aún así, las contradicciones y la poca sistematización de los procesos de capacitación y actualización, dan cuenta del malestar educativo que dejó en el Estado esa forma de entender la educación.

Palabras clave: Formación ciudadana, actualización de docentes, asesoría, seguimiento, capacitación.

Abstract

This article describes the training, updating and monitoring process of State Subject's (which was previously optional) "Civic Education to a Culture of Legality" teachers from five general high schools in Guadalajara metropolitan area, the article also reviews the diverse realities and perspectives that the education authorities have been working toward it.

The ups and downs are not far from all it has been done by the process itself; such process took place during the 2006-2007 school year, right between the National Action Party (PAN) governments in Jalisco, whose vision was focused on the promotion of moral values and the implementation of a culture of legality.

Even so, the contradictions and lack of systematic training and updating processes, reflects the educational discomfort left in the State's way of understanding education.

Keywords: Civic Education, teachers updating, counseling, monitoring, and teachers training.

Antecedentes

El primer intento por atender los temas de ciudadanía y civismo en nuestro país, surge en 1993 con la asignatura Formación cívica y ética. Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad se inicia formalmente en el año 2000 (Laveaga, 2006) y al igual que muchos de los proyectos educativos locales éste surge del exterior, los pioneros lo desarrollaron en Sicilia y Hong Kong durante las décadas de los ochenta y noventa (Gómez-Morín, 2004). El propósito fue recuperar el apego a la legalidad y la cultura democrática mediante la participación y el compromiso de ciudadanos de diferentes sectores sociales (Laveaga, 2006).

En México, dadas las contradicciones, contrastes y diferencias sociales, se plantea esta innovadora asignatura como una alterna-

tiva para incidir en los estudiantes y que estos puedan desarrollar experiencias con la finalidad de mejorar su inclusión participativa en la sociedad como ciudadanos responsables y conscientes:

El programa surgió como una respuesta de las autoridades educativas de Baja California ante el paulatino deterioro social, producto de fenómenos como la corrupción, la delincuencia y el crimen organizado en la zona fronteriza. Atendiendo el compromiso social del ámbito educativo, y en coordinación con la Oficina de Educación del condado de San Diego, inició un proyecto escolar con el fin de generar en los alumnos, mecanismos de reflexión y análisis en torno al perjuicio de los actos ilícitos y en la necesidad de construir y consolidar el Estado de Derecho y la cultura de la legalidad (Gómez-Morín, 2004).

Para el ciclo escolar 1998-1999 se realizó el primer experimento del programa en escuelas secundarias del norte de México y sur de EEUU (ocho de Baja California y tres de San Diego). De acuerdo a las evaluaciones realizadas, la experiencia arrojó resultados positivos en los estudiantes, quienes mejoraron considerablemente su nivel de conocimientos sobre el Estado de derecho y mostraron interés en participar en el desarrollo de una cultura de legalidad en su comunidad y en el país (Gómez-Morín, 2004). Dado el impacto positivo de la asignatura ésta se implementó en otras zonas del país:

Esta asignatura se desarrolla de manera regular en escuelas secundarias de los estados de Baja California, Chihuahua, Sinaloa y Morelos, así como en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal. A partir de agosto de 2003, se implementó como programa piloto en Ciudad Victoria, Tamaulipas, y en otra delegación del Distrito Federal, que es la Gustavo A. Madero (Gómez-Morín, 2004).

Para el caso Jalisco, las autoridades educativas de la Secretaría de Educación dan sus primeros acercamientos en 2006, se

participa en la primera reunión nacional llevada a cabo en Tijuana, Baja California del 11 al 15 de Septiembre de 2006. Sin embargo, la capacitación en cascada fue realizada hasta 6 meses después y su aplicación en las aulas (como prueba experimental) del 28 de febrero al 30 de mayo de 2007. Independientemente que el inicio estaba previsto al comenzar el ciclo escolar 2006-2007, los asesores técnicos que asistieron por Jalisco no se involucraron en el proceso de capacitación de los profesores seleccionados para trabajar la asignatura con sus alumnos, la organización se limitó a elegir un equipo de 4 asesores (ajenos al tema de la Legalidad) y les entregaron los materiales recolectados en Tijuana y otros enviados por la SEP para que éstos se encargaran de la capacitación y seguimiento. En cuanto a los recursos humanos se seleccionaron maestros que impartían la asignatura optativa Historia y Geografía de Jalisco de tercer grado de secundaria (11 en total) de 5 escuelas secundarias generales y 6 técnicas. La información con la cual llegaron los participantes es que iban a ser capacitados para incorporar una nueva asignatura con sus grupos de tercer grado, el trabajo se redujo a 2 días de capacitación (6 y 7 de febrero, 10 horas en total).

Posterior a ello, se programaron visitas a las escuelas y los asesores que impartieron la capacitación fungieron como acompañantes del proceso, cuyas actividades consistieron en aplicar encuestas, realizar registros, videograbar las sesiones, revisar los planes de clase, analizar los registros junto con el docente y retroalimentar el mejoramiento de la práctica docente.

Reuniones de análisis, capacitación y planeación de actividades con los docentes

El curso tuvo dos momentos, primero la presentación del programa mediante fotocopias, lectura comentada, revisión de materiales, videos y diapositivas, posteriormente un taller con algunos

temas y actividades del programa para que los maestros las trabajaran en sus escuelas, independientemente que el modelo de la asignatura era dinámico esto no fue posible al 100% en esta capacitación.

El programa está diseñado para ser impartido como taller vivencial, por lo que llega a trascender no sólo a la misma asignatura, sino al aula y a la escuela, ya que el trabajo desarrollado por los maestros y alumnos involucra a otros actores, tales como los padres de familia y los directivos, orientadores y jefes de enseñanza (Gómez-Morín, 2002).

Uno de los propósitos de la SEJ era acompañar al docente en un proceso sistemático, éste tendría tres momentos a realizar: diagnóstico, planificación y evaluación del trabajo áulico. Así también, la recuperación de su trabajo y sus creencias con el apoyo de mediaciones como el registro, la sistematización, la interpretación y la intervención de su práctica y significados de la educación. En síntesis, la idea intentaba aplicar una asignatura emergente mediante el seguimiento, valoración y evaluación para desarrollar acciones e intencionar conductas, actitudes, resignificaciones y nuevas prácticas en docentes y estudiantes.

Desde el final del curso de capacitación hasta el inicio del trabajo en las aulas, tanto asesores como maestros planearon de manera conjunta las actividades a realizar. Cada maestro decidió qué temas trabajaría en sus grupos, el asesor sólo supervisó y le hizo observaciones después de clase.

De los 4 bloques del programa original (actualmente tiene 5 bloques), las planificaciones se centraron principalmente en los temas del primer bloque, aunque algunos maestros tomaron uno o dos temas de cada uno de ellos:

Bloque I. Individuo y sociedad.

Bloque II. El Estado de derecho y la cultura de la legalidad.

Bloque III. Delincuencia y corrupción: elementos que vulneran el Estado de derecho y la cultura de la legalidad.

Bloque IV. Promoviendo una cultura de la legalidad (SEP, 2007).

La dinámica del trabajo intentó ser lo más fiel a las recomendaciones emanadas en el curso de capacitación. Aunque finalmente cada docente le imprimió el sello personal (Cuadro 3).

En lo referente a las visitas de los asesores a las escuelas, se programó una semana intensiva del 19 al 23 de febrero para aplicar diferentes actividades (diagnóstico, planeaciones, encuestas, entrevistas, videograbaciones). Posteriormente una visita semanal desde el 28 febrero hasta el 30 de mayo (registros, videograbaciones, entrevistas). Finalmente, una semana intensiva del 4 al 8 de junio (evaluación y sistematización).

Sobre este rubro la realidad fue muy diversa en las diferentes escuelas (Cuadro 1), salvo las secundarias 23 y 61, que cumplieron con lo originalmente programado, en las otras tres, la 9 y la 111 prácticamente abandonaron el seguimiento y en la 40 no se cubrió ni el 30% de las visitas y seguimiento estimado por diversas causas de las autoridades de la SEJ y los propios asesores. Estaba destinado un presupuesto para dotarles a las escuelas de papel y tinta para las copias, compra de libros y viáticos para los asesores, el cual no se cumplió en su totalidad, en parte por la falta de organización y el tortuguismo burocrático, lo cual terminó por dejar la responsabilidad de recursos a las escuelas, los docentes y asesores donde se desarrollo la experiencia.

Cuadro1. Visitas y dificultades.

ESCUELAS	VISITAS	DIFICULTADES
ESG NÚM. 9	1	No hubo viáticos para realizar el acompañamiento a los docentes y alumnos.
ESG NÚM. 23	22	Faltó tiempo en la capacitación de los docentes. Este aspecto fue evidente en la inseguridad demostrada en el docente al abordar algunos temas. El cambio de asignatura inesperada por el docente afectó su organización y del grupo. No se contó con material suficiente para todos los alumnos.
ESG NÚM. 40	8	Falta de material y equipo apropiado.
ESG NÚM. 61	24	Principalmente el tiempo y porque fue una mala decisión no haber iniciado la asignatura con el ciclo escolar. En la práctica el docente sigue la lógica del trabajo que realiza en las demás materias a su cargo (Historia y geografía de Jalisco e Historia universal).
ESG NÚM. 111	6	El asesor ya no asistió porque recibió otra comisión y no hubo reemplazo.

En el proceso de las sesiones del trabajo (cuadro 2), cada escuela manifestó situaciones contrastantes; en la ESC 23 y la 61 (donde se hizo un seguimiento más sistemático) los asesores tuvieron prácticas diferentes: en la 23 el asesor intervenía directamente en las clases y se limitaba a escribir algunas observaciones, en la 61 la asesoría se centró en el registro, la videograbación, el análisis de ello junto con el docente y, la modificación y precisión de las secuencias didácticas.

Esta información da cuenta, independientemente que las instrucciones eran las mismas para todos los que asistieron a la ca-

pacitación, cada escuela, docente y asesor realizaron las cosas de acuerdo a las facilidades o dificultades con las que se fueron enfrentando y por consecuencia los resultados no fueron los mismos.

Cuadro 2. Procesos didácticos.

ESCUELAS	DOSIFICACIÓN DEL PROGRAMA	ESTRATEGIAS DESARROLLADAS	LOGROS ALCANZADOS
ESG NÚM. 9	El docente la realizó.	Se aplicó una encuesta donde hay falta información sobre el contenido del programa.	No hubo resultados.
ESG NÚM. 23	Se seleccionaron los temas de acuerdo a las necesidades de la escuela y también de cada grupo. Esta selección se realizó entre el maestro y el asesor.	Se aplicó una encuesta, con el objetivo de obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos acerca de la asignatura. Se acompañó a los grupos para observar el proceso de las clases con el fin de apoyar al docente, clarificando o sugiriendo algunas actividades para dinamizar el trabajo. Se apoyó al docente con materiales de lectura y videos.	En las observaciones realizadas, se identificó un avance favorable en la práctica docente, ya que al inicio de la implementación de esta asignatura el docente se mostró inseguro. Los alumnos manifestaron que las clases son dinámicas porque hay intercambio de opiniones, se analizan situaciones que ocurren en la sociedad y que afectan sus vidas. En general los alumnos opinaron que les gustó la asignatura.
ESG NÚM. 40	El docente la realizó.	Recorría los grupos junto con el maes-	Con los temas abordados hubo

		tro titular y hubo ocasiones que intervenía en algunos temas y aclaraba dudas, también le hacía recomendaciones al maestro. Charlabo con los alumnos para saber el gusto por algún tema.	la participación de todos los alumnos de los diferentes grupos en los que aportaban sus puntos de vista y opiniones así como logrando mejorar las autoestima y el fortalecer los valores que los ayudará en un proyecto de vida para un futuro mejor.
ESG NÚM. 61	Desde el taller inicial se sugirieron temas y el docente junto con el asesor realizaron la planeación de las primeras sesiones.	Se analizó el programa, los enfoques, la metodología de trabajo y posteriormente se hizo un plan de trabajo clase por clase con los temas seleccionados. Con los alumnos se precisaron los propósitos de la materia y se aplicó una evaluación inicial a 39 alumnos del 3° "F" a manera de diagnóstico. Se revisó la práctica mediante videograbaciones, registros del asesor y de los alumnos. Se caracterizó la práctica, se identificaron las secuencias didácticas y se	En cuanto a los procesos sugeridos plantearon una forma de trabajo que sistematiza los procesos de enseñanza. Favorecieron la colaboración en equipo, la participación de los alumnos en la elección de los temas y la organización de las actividades. El proyecto, como método, da como resultado productos que pueden ser evaluados cualitativamente en tanto reflejan los diferentes momentos por los que atravesaron los alumnos para su realización.

		hizo un comparativo entre lo que hace el maestro y lo que demanda el programa.	
ESG NÚM. 111	Se hizo en colegiado durante la primera reunión de capacitación.	Apliqué una encuesta y observé la clase e hice observaciones para que el docente las aplicara.	No hubo resultados.

Ambiente de trabajo en la ESG 61

Los directivos de la escuela dieron facilidades para realizar las asesorías y las visitas al grupo, cualquier petición fue atendida en cuanto a gestión de materiales y situaciones bajo su responsabilidad, lo cual es común y normal cuando las actividades a supervisar o realizar vienen de la Secretaría de Educación.

El docente a los alumnos informó que ya no llevarían la asignatura de Geografía e historia de Jalisco, sino Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad, que dejaran el libro y el cuaderno en su casa y compraran uno nuevo para la asignatura sustituta, que no habría nuevo libro de texto y que la escuela les entregaría materiales fotocopiados, de igual manera la evaluación se seguiría poniendo a la asignatura anterior.

El docente hizo sus planeaciones de manera selectiva, eligió los temas que a su parecer pudieran dar resultado en los aprendizajes del alumno, el asesor en su papel de acompañante y supervisor del desempeño docente tuvo apertura y diálogo directo con el maestro, asumiendo el rol de aplicador y de experto del tema.

El proceso en la escuela fue el siguiente:

1. Diálogo con el director de la escuela.
2. Diálogo con el maestro responsable y para establecer acuerdos de la asesoría.

3. Observación y registro de las sesiones del docente.
4. Aplicación de instrumentos para diagnosticar el estado en que se encuentran los alumnos en cuanto a saberes previos de la asignatura.
5. Entrevistas con alumnos, docentes, directivos y demás personal implicado en el proyecto.
6. Proceso de sistematización.
7. Evaluación del proceso.
8. Informe final.

Proceso general del trabajo

La primera tarea instrumentada consistió en analizar el programa, los enfoques, la metodología de trabajo y posteriormente se hizo un plan de trabajo clase por clase con una duración de dos meses.

El profesor conversó con los alumnos para precisar los propósitos de la materia, se aplicó una evaluación inicial a 39 alumnos del 3° “F” (que es parte de los instrumentos del programa) sobre la dinámica escolar, el ambiente de aula, el contexto socioeconómico y las competencias ciudadanas. Fueron 112 preguntas de opción múltiple y donde los alumnos manifestaron sus visiones personales y cuyas preguntas los llevan a responder desde la experiencia personal (Evaluación de la asignatura opcional, Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, 2006).

El contenido de las preguntas diagnosticó la visión y los saberes de los estudiantes con respecto a la cultura de la legalidad y los conceptos de ello. Un ejemplo de los reactivos es como el siguiente:

89.- Colaboro con mis profesores y director para resolver situaciones conflictivas mediante el respeto a las normas escolares.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

(Evaluación de la asignatura opcional, Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, 2006).

Además de un examen con los contenidos que se verían a partir del inicio de la materia, éste se aplicaría en tres momentos, al inicio del proyecto, a fines de mayo y al final del ciclo escolar.

El proceso seguido con alumnos también permitió saber que en este tipo de materias no hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente hay respuestas y con ellas se pueden generar condiciones para dialogar, discutir y reconstruir escenarios como el de la democracia, la inclusión, la confianza, la autoestima, los valores y la legalidad, por citar algunos.

Finalmente la revisión de la práctica del docente mediante videograbaciones, registros del asesor (uno por semana) y otros que hacen los alumnos en un cuaderno (diario de clase) que se redacta por ellos mismos, y realizan la actividad por orden de lista clase a clase. Con los datos en mano se caracterizó la práctica del docente, se identificaron las secuencias didácticas y se hizo un comparativo entre lo que hace el maestro y lo que demanda el programa.

Llegó el maestro alrededor de las 7:05 y 7:10, todos pusieron orden y se sentaron, varios alumnos llegaron tarde, el maestro anotó en el piso el acomodo de cada quien por que no podía hablar, estaba enfermo, después dijo y explicó la dinámica del diario de clase.

Dejo a una de mis compañeras que nombrara lista. Terminando pidió tarea y todos, o la mayoría se formaron para que los calificara y después fueron con Cynthia; otra de mis compañeras para que la registrara en la lista. Muchos estaban inquietos y como el maestro no podía hablar solo anotó el título y espero a que guardaran silencio, en eso regañó a Manuel porque estaba haciendo la tarea aquí en clase (Diario de clase redactado por alumnos).

Principales logros y dificultades en la interpretación y el desarrollo de los programas y su aplicación en las aulas

Logros

- El profesor tienen una impresión positiva ante la asignatura, reconoce su importancia.
- Asume su responsabilidad en cuanto a que debe informarse, mantenerse actualizado y trabajar en conjunto con los demás docentes y directivos.
- Los alumnos se muestran más interesados en los contenidos de las sesiones.

Dificultades

- La principal es la falta de tiempo, tanto para planear actividades, para investigar, para desarrollar las actividades frente a grupo.
- Problemas para diseñar actividades que propicien los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.
- Necesidad de libro de texto y otros documentos para fortalecer y ampliar sus conocimientos teóricos.
- No les ha sido posible hacer un análisis de los subtemas para identificar cuáles se pueden trabajar de manera conjunta. Requieren de mayor tiempo para planear de manera conjunta y sobre todo hacerlo de manera oportuna, con antelación al inicio de los nuevos bloques temáticos.
- La secuencia didáctica utilizada por el docente está basada en el viejo esquema de explicación transmisión, el ejemplo de ello está en el listado de acciones de su secuencia.

Necesidades de capacitación y asesoría identificadas

- Discusión sobre el tema de la cultura de la legalidad, su importancia, el origen, los propósitos del Estado, el interés del docente por involucrarse en el tema.
- Capacitación para llevar a cabo la planeación didáctica dentro de la propuesta pedagógica del programa de estudios.
- Apoyo con materiales educativos que permitan clarificar y profundizar los conocimientos teóricos.
- Cursos acerca de Estrategias de Enseñanza novedosas que permitan dinamizar con todo el grupo y promover la participación.
- Talleres acerca de comunicación efectiva y una orientación didáctica sobre las actividades docentes dinámicas.

Resultados

La comparación como una forma de identificación de problemáticas docentes implica ejercitar visiones precisas para intervenir e innovar en lo inmediato aquellas cosas que no van bien o aquellos resultados no esperados, ello se debe a que el programa, como todas las iniciativas educativas, pone muy altos los propósitos y los docentes encuentran serias dificultades para llevarlos con éxito a las aulas.

Revisión comparativa

El primer elemento importante lo arroja el propio programa que propone:

- a. Brindar múltiples oportunidades para poner en práctica las competencias.

- b. Propiciar ambientes de confianza, apertura y diálogo.
- c. Promover actividades que problematicen y estén relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes.
- d. Diseñar proyectos.

En cuanto a los temas sugeridos plantea una forma de trabajo que sistematiza los procesos de enseñanza, favorece la colaboración en equipo, la participación de los alumnos en la elección de los temas y la organización de las actividades; asigna responsabilidades, delimita actividades, trasciende la clase y se sitúa en una planeación que involucra mayores espacios de tiempo y de trabajo fuera de los límites de la escuela. El proyecto, como método, da como resultado productos que pueden ser evaluados cualitativamente en tanto reflejan los diferentes momentos por los que atravesaron los alumnos para su realización (Programa Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad, 2005).

En la práctica, uno de los docentes (por citar una muestra surgida de uno de los registros), sigue la lógica del trabajo que realiza en las demás materias a su cargo (Historia y geografía de Jalisco e Historia universal) la secuencia que utilizó fue la siguiente:

Cuadro 3. Acciones del docente.

Inicio y acomodo del grupo en el salón	Secuencia de las actividades del plan de clase	Cierre de la sesión	Final de las actividades en el aula
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se forman • El maestro pasa lista • les llama la atención 	<ul style="list-style-type: none"> • 1er momento • comienza a dar la clase • realiza una lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Les preguntó • el profe comentó la última pregunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Salió del salón diciendo adiós

	<ul style="list-style-type: none"> • 2do momento • define la palabra injusticia • explica la palabra • explica con ejemplos • dicta unas preguntas • explica el dictado a los alumnos • terminó de dictar • los juntó en equipo • eligieron la mejor opción • les bajó puntos a 2 alumnos por hablar y no trabajar • les preguntó • les cuestionó • les dijo un ejemplo • les dictó preguntas • terminaron de contestar 	<ul style="list-style-type: none"> • dijo que debemos obedecer, respetar las leyes, sino, ¿qué sería de nuestro país? • Y así terminó la clase 	
--	--	--	--

Este comparativo se utilizó para generar un diálogo entre el maestro y el asesor, ello propició que otra forma de trabajo donde la participación del alumno fue más dinámica y, a su vez, sirvió como indicador de evaluación del programa (Martínez Rodríguez, 2005), se buscó que el maestro no abusara de la explicación, el dictado y que se basara en el trabajo colegiado y cumpliera otro rol distinto al del registro presentado.

Por otro lado es importante señalar que este tipo de materias implica romper los esquemas de los alumnos, los cuales también

están hechos a un estilo (dictados, copias, resúmenes, exposiciones, explicaciones, etcétera) y cuándo algún docente les pide una participación más dinámica se resisten y prefieren lo tradicional.

Empezaron los comentarios de esa esas preguntas y posteriormente el maestro le preguntó a un alumno y como no respondió y le dijo que deberían ponerse a estudiar porque iba muy mal y dijo ahí terminaba la clase (Registro alumno, 29 de marzo, 11:05, 3° "F").

Finalmente los datos de la encuesta presentan resultados poco homogéneos, tenemos por ejemplo que la pregunta 47 les cuestiona lo que son las leyes y las respuestas son:

- a. Protegen los derechos de los mexicanos con (12 respuestas).
- b. Permiten evitar conductas antisociales con (7 respuestas).
- c. Sirven para castigar actos violentos con (10 respuestas).
- d. Son normas jurídicas para todos a quienes definen el sistema legal como ciudadanos (10 respuestas).

La pregunta 92, ¿participo en las decisiones que se toman en clase?, las respuestas fueron:

- a. Totalmente de acuerdo, 8 respuestas.
- b. De acuerdo, 10 respuestas.
- c. En desacuerdo, 10 respuestas.
- d. Totalmente en desacuerdo, 11 respuestas.

Las respuestas dan muestra de lo que son los adolescentes y cómo parte del contexto de la clase genera que los resultados que manifestaron sean tomados con reservas, no así la conducta que manifiestan en el aula (actitud, participación, empatía con la asignatura y su relación con los compañeros y el profesor).

El adolescente como un ser cambiante y en constante formación requiere de tiempos, consistencia y sistematización y lo más importante, que sus respuestas sean tomadas en cuenta al margen del contenido de estas pero con la tarea de corregirlas, complementarlas y tomarlas como referentes para los nuevos conceptos.

Conclusiones

Independientemente de los propósitos del programa de Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad, éste deberá ser adaptado por el profesor de acuerdo a sus necesidades, basándose fundamentalmente en el contexto institucional, los intereses de los alumnos y las competencias docentes que utiliza.

En este sentido, es una excelente oportunidad para que el docente desarrolle un proceso de intervención de su práctica mediante pequeñas innovaciones pero con una sistematización y seguimiento del trabajo.

Los rituales que el docente va desarrollando y que se fundan en usos y costumbres, muchos de los cuales no entran en ningún proceso de racionalidad, por ejemplo las indicaciones de orden y disciplina, las rutinas de pase de lista, la revisión de tareas y, que de acuerdo a la idea de este trabajo y otros en la misma línea, deben ser repensados, reconstruidos y por supuesto, replanteados.

El trabajo implementado desde marzo de 2007 arrojó retos simples y complejos, los primeros eran de forma y los segundos de contenido. Los primeros han logrado que tanto docentes como alumnos se adapten a un nuevo estilo de trabajo, las características que debe tener el aula, la manera de tomar acuerdos, el tipo de disciplina y los momentos de la clase. Los segundos son más lentos, ya que incide en la transformación de prácticas, de criterios y de visiones acerca de la vida y las relaciones humanas que se dan en ello.

Resulta relevante señalar que de este grupo de maestros, sólo uno siguió llevando la asignatura para el siguiente ciclo escolar, los demás volvieron a las materias anteriores y para los subsecuentes cursos otros fueron los profesores que atendieron la asignatura sin referente más allá que el libro de texto y el programa.

Posteriormente, la asignatura pasó de ser optativa y dirigida a alumnos de 3er grado a convertirse primero en Asignatura estatal “Jóvenes jaliscienses hacia una cultura de la legalidad” de 2008-2010, después en “Adolescentes jaliscienses en la promoción de una cultura de la legalidad democrática” de 2010 a 2012 y, desde 2012, “Formación ciudadana democrática para una cultura de la legalidad” cuya asignatura se imparte a estudiantes de 1er grado y con una carga de tres horas por semana.

En esta experiencia quedaron claros por lo menos dos aspectos, por un lado el aprendizaje y retroalimentación que lleva consigo el seguimiento y acompañamiento de la labor docente, por cierto un proceso ausente en las escuelas, ya que salvo casos muy especiales, nadie toma la responsabilidad de ello, ni directivos ni cuerpos colegiados en las escuelas, y en esta experiencia la poca sistematización y deficiente apoyo por parte de la autoridad. Por otro lado, la responsabilidad de la SEP en los procesos de capacitación y actualización, la principal dificultad está en la falta de tiempo y las pocas facilidades para que el docente lo realice, además que el modelo cascada está muy desgastado y poco ayuda a la mejora docente, ya que son los mismos maestros quienes se encargan de la capacitación y por desgracia, sólo se transmiten los mismos vicios.

En este sentido podrán ir y venir nuevas reformas, asignaturas improvisadas, modelos pedagógicos exóticos y rimbombantes, teorías atractivas, incentivos económicos, leyes y reglamentos rígidos, pero sino se atiende a la persona y se le involucra no pasará nada.

Bibliografía

- Gómez-Morín, Lorenzo. (2004). *Programa de Formación Ciudadana: Ética, Civismo y Cultura de la Legalidad en Educación Básica*. Ponencia presentada en el FORO INTERNACIONAL: ÉTICA Y EDUCACIÓN”. UNA FORMACIÓN PARA NUESTRO TIEMPO. Universidad Iberoamericana.
- Laveaga, Gerardo. (2006). *La cultura de la legalidad*. México: UNAM.
- Lipovetsky, Gilles. (2011). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- México unido contra la delincuencia A. C. (2012). *Asignatura Estatal Cultura de la Legalidad. Antología comentada*. México: México unido contra la delincuencia A. C.
- Navarro, Jaime. (2007). *Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, una asignatura estatal para modificar paradigmas, análisis de la práctica implementada en el aula y su impacto en los conceptos y la visión de los alumnos. caso de la Escuela Secundaria General núm. 61 “Simón Bolívar”, grupo 3° “F”*. México: COMIE.
- SEJ. (2007). *Programa Asignatura estatal Jóvenes jaliscienses hacia una cultura de la legalidad*. México: SEJ.
- (2010). *Programa Adolescentes jaliscienses en la promoción de una cultura de la legalidad democrática*. México: SEJ.
- (2012). *Programa Formación ciudadana democrática para una cultura de la legalidad*. México: SEJ.
- SEP. (2007). *Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2012). *Cultura de la Legalidad en el Ámbito Escolar*. México: SEP.

EDUCACIÓN EN CIENCIAS: ¿QUÉ APORTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS CIUDADANOS DEL SIGLO XXI?

María Teresa Guerra Ramos*

Rocío Guadalupe Balderas Robledo**

Ana Ilse Benavides Lahnstein***

Yei Jazmín Rentería Guzmán****

*Doctora en Educación en Ciencias. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), Unidad Monterrey.

tguerra@cinvestav.mx

**Maestra en Investigaciones Educativas, Auxiliar de investigación en Cinvestav-Unidad Monterrey.

rbalderas@cinvestav.mx

***Maestra en Educación, Auxiliar de investigación en Cinvestav-Unidad Monterrey

abenavides@cinvestav.mx

****Maestra en Ciencias Ambientales, Auxiliar de investigación en Cinvestav-Unidad Monterrey.

biol_yei@hotmail.com

Recibido: 1 de Agosto de 2013
Aceptado: 31 de Octubre de 2013

Resumen

Este artículo tiene la finalidad de estimular la discusión entre los actores educativos y reflexionar sobre las implicaciones para la práctica educativa de una educación científica en educación básica que persigue la formación integral de los ciudadanos. Para ello se discuten cuatro aspectos fundamentales de la educación en ciencias orientada a la formación de ciudadanos: el uso crítico y selectivo de la información, el razonamiento ético, el reconocimiento de problemas socio-científicos y la toma de decisiones informadas. Estos aspectos se plantean en el contexto de una enseñanza centrada en el alumno, de orientación constructivista y perspectiva socio-cultural. Se afirma que aunque elementos se ha incorporado al discurso educativo; su concreción a nivel de propuestas educativas formalmente expresadas en el currículo y reflejadas en la selección de contenidos, su estructura, organización y secuenciación sigue siendo una tarea en proceso. Finalmente se discuten las implicaciones para la practica educativa y se señala el tipo de actividades que permitirían diversificar la enseñanza de las ciencias y avanzar en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes deseables en los ciudadanos del siglo XXI.

Palabras clave: Educación en ciencias, educación básica, ciudadanía, alfabetización científica.

Abstract

This article aims to stimulate discussion among educational actors and to reflect on the implications of a science education in elementary education for teaching practice, a science education oriented to education for citizenship. Consequently, we discuss four fundamental aspects of science education for citizenship: critical and selective use of information, ethical reasoning, recognition of socio-scientific issues and informed decision making. These aspects are considered in the context of student-centred teaching, constructivist and socio-cultural perspectives. We claim that although some elements oriented to citizenship have already been incorporated in the official Mexican educational discourse, their concretion to the level of educational proposals formally expressed in science curriculum and reflected in the selection of topics and their

structure, organization and sequence is still a task in progress. Finally, the discussion is centred in the implications for educational practice and we indicate the type of activities that would allow to diversify science education and to progress towards the development of desirable knowledge, skills and attitudes for citizens in the 21st century.

Keywords: Science education, elementary education, citizenship, scientific literacy.

Las ciencias naturales se han ganado un espacio en el currículum de educación básica y al igual que las matemáticas, el español y otras áreas de conocimiento; constituyen una parte fundamental de la formación que reciben niños y adolescentes. Se ha planteado que la enseñanza de las ciencias debe apuntar principalmente al desarrollo de una cultura científica básica que incorpore tanto conocimientos como habilidades y actitudes (AAAS, 1993). Las nuevas generaciones deben tener acceso al mundo científico cuyo conocimiento, dice Fumagalli (1997), es un derecho inalienable a una herencia cultural. Se trata pues de que los estudiantes, y las personas en general podamos acceder al mundo de las ciencias para fines educativos, formativos, recreativos y estéticos. La incorporación de un bagaje científico básico a la cultura general de los ciudadanos tiene el potencial de ampliar nuestro panorama intelectual, ético, de conciencia del mundo que nos rodea y de participación ciudadana (Wellington 2003).

Isin y Wood (1999) describen la ciudadanía como un conjunto de prácticas (culturales, simbólicas y económicas) y una serie de derechos y obligaciones (civiles, políticos y sociales) que definen la membresía de un individuo a una sociedad organizada. Sostener que la educación en ciencias tiene el potencial de contribuir a la formación ciudadana, implica adoptar una perspectiva sociocultural que busca incorporar la ciencia a la cultura general de la sociedad contemporánea.

Aunque la contribución del estudio de las ciencias a la formación integral de los educandos se ha incorporado al discurso educativo; su concreción a nivel de propuestas educativas formalmente expresadas en el currículo y reflejadas en la selección de contenidos, su estructura, organización y secuenciación sigue siendo una tarea en proceso. A fin de estimular la discusión entre los actores educativos y reflexionar sobre las implicaciones para la práctica educativa de una educación científica para la ciudadanía, en este artículo abordamos cuatro aspectos: el uso crítico y selectivo de la información, el razonamiento ético, el reconocimiento de problemas socio-científicos y la toma de decisiones bien informadas; que a nuestro juicio son las aportaciones principales que pueden fomentar una enseñanza centrada en el alumno, de orientación constructivista y perspectiva socio-cultural.

Uso crítico y selectivo de información

Estamos en la era de las tecnologías de la información y la comunicación. Constantemente somos bombardeados por información textual, visual, auditiva, entre otras; sin embargo aún no hemos desarrollado del todo las habilidades para seleccionar información, validarla a partir de su fuente y sopesar su valor y utilidad.

En décadas anteriores, la información estuvo en el centro de muchos planteamientos curriculares y prácticas educativas. El enciclopedismo fue una tendencia muy arraigada en la cultura escolar que ha dejado una huella profunda y difícil de superar. Por mucho tiempo se asumió que los estudiantes debían aprender de memoria y ser capaces de repetir términos científicos, definiciones, clasificaciones, leyes, teorías, etcétera. Esto coincide con una visión de la ciencia como una mera acumulación de conocimientos y la enseñanza de las ciencias como una exposición invariante de tales conocimientos.

La visión enciclopédica aún no se ha superado del todo en el ámbito educativo, pero hay importantes avances en los planteamientos de los planes y programas de estudio relacionados con la enseñanza de las ciencias en educación básica de las décadas recientes (SEP, 2011a; 2011b). En tales planteamientos la información sigue presente pero ya no es el centro de atención; pues se espera que además de conocimientos, los estudiantes también desarrollen habilidades y actitudes relacionadas con las ciencias. Desde nuestro punto de vista un conjunto de habilidades y actitudes a desarrollar son aquellas relacionadas con el uso crítico y selectivo de la información. Sin la pretensión de agotar todas las posibilidades, a continuación se discuten algunas posibles aportaciones de la educación en ciencias relacionadas con el uso crítico de la información.

Una formación científica para la ciudadanía debería apoyar en el desarrollo de tales habilidades o competencias a fin de equiparnos, por ejemplo, con una actitud escéptica ante propaganda engañosa lo cual nos posicionaría como consumidores inteligentes, conscientes y responsables. Es muy común que en publicidad se recurra a supuestas pruebas científicas, expertos como médicos e investigadores para defender las bondades de los productos que se anuncian. Sin embargo, no se presentan evidencias ni explicaciones científicas claras; sólo se alude a la autoridad de las pruebas científicas o a los expertos sin cuestionamiento alguno.

Una y otra vez vemos aparecer en televisión la publicidad de productos “milagro” para bajar de peso en forma de tabletas, complementos alimenticios y aparatos para hacer ejercicio. Estos prometen resultados sorprendentes en muy poco tiempo. Quienes legítimamente desean bajar de peso por cuestiones de salud o de imagen estarían mejor posicionados si comprenden algunos aspectos básicos del metabolismo de los alimentos en el cuerpo humano, de los requerimientos de nutrientes de acuerdo a la edad

y actividad física, etcétera. También deberían estar informados que algunas medidas extremas para bajar de peso lo único que hacen es provocar deshidratación lo cual provoca una pérdida momentánea de peso y el posterior “efecto rebote” donde el peso supuestamente perdido se recupera. La publicidad engañosa se aprovecha del desconocimiento y falta de juicio crítico.

Para salir bien librados como consumidores, los ciudadanos necesitamos desarrollar una actitud escéptica bien informada, es decir, no creernos todo tan fácilmente y ser más exigentes en cuanto a las evidencias y calidad de la información que nos ofrecen para convencernos de consumir ciertos productos.

También con frecuencia una nota periodística, una publicación en internet o una noticia en redes sociales se acepta como válida sin detenernos a revisar qué persona o institución ha generado esa información y con qué propósito. El acceso a internet es cada vez más generalizado. Por la facilidad y rapidez de la búsqueda de información científica; este recurso empieza a sustituir las búsquedas en enciclopedias, diccionarios, consulta a expertos, y otros medios. Para poder identificar errores, imprecisiones, fines comerciales o ideológicos en la información relacionada con temas de ciencias es de suma importancia, además de contar con conocimientos científicos básicos, desarrollar una actitud crítica que repare en la credibilidad de los autores de la información.

Dimopoulos y Kouladis (2003) han sugerido que notas de temas científicos presentadas en periódicos, noticieros e internet, si se les incorpora en actividades bien planeadas en la enseñanza de las ciencias, estas actividades pueden estimular el desarrollo de habilidades críticas. Recientemente, en las escuelas se ha convertido en una práctica común que los profesores soliciten a sus alumnos buscar información en internet. Esto es un buen inicio, más aún hay camino por andar en la tarea de convertir esas búsquedas en oportunidades para que los estudiantes identifiquen pri-

mero los sitios que ofrecen información relevante y confiable, seleccionen aquella información que sea de mejor calidad y responda a sus intereses y transformen la información y la usen de manera responsable y dando el crédito a la fuente de manera apropiada.

Razonamiento ético

El estudio de las ciencias puede contribuir al desarrollo social saludable de una población y promover la activa participación ciudadana y el razonamiento ético. Según Roth y Désautels (2004), hoy se reconoce que la ciencia y la tecnología, como actividades intelectuales y profesionales humanas, se conforman a partir de prácticas sociales, que construyen conocimiento y que éste es siempre sujeto a revisión. Estos autores proponen que el propósito central de un educador en ciencias debe ser el de problematizar la ciencia y la tecnología para que el estudiante socialice el conocimiento científico y las herramientas tecnológicas al cuestionarlo y cuestionarlas. Actualmente una mayor disponibilidad de conocimientos y apertura del mundo de las ciencias posibilita el establecimiento de compromisos más fuertes entre sociedad y ciencia, relaciones clave para la formación y fomento de la participación ciudadana informada y democrática. Hoy contamos con muchas posibilidades de emplear el conocimiento y las herramientas tecnológicas, pero ¿qué definirá el uso que les damos a ese conocimiento y a esas herramientas?

Todas las culturas se encuentran influenciadas por el diseño de un contrato social universal que determina nuestro comportamiento y la convivencia con los otros; es decir, para encaminarnos a gozar el derecho colectivo de una vida integral y saludable. Somos ambos: el sujeto y el objeto del contrato social (Rolston, 1999), dueños de un conjunto de normas morales estudiadas por

el razonamiento ético que moldea nuestras actitudes y comportamientos profesionales (Durkheim, 1957).

En el campo de las prácticas científicas, hay lugar para las consideraciones éticas que define como se emplea el conocimiento científico y la tecnología. El razonamiento ético no es algo estático, pues se va desarrollando a través del curso de nuestro crecimiento intelectual y emocional (Woolfolk, 2006). En este sentido, ¿cómo puede la educación en ciencias influir en el fomento del razonamiento ético?

En la reciente Reforma Integral de la Educación Básica se han introducido cambios relacionados con un mayor impulso por el estudio de las ciencias, se renovaron libros de texto y el uso de tecnologías en el aula. Se sugiere un modelo de enseñanza centrado en el alumno y se presenta la educación ambiental (Calixto, 2013; SEP, 2011a). En particular, al currículum de educación básica le aumentaron las horas de estudio de las ciencias naturales y se redefinió el estudio de los ámbitos de prioridad, entre los que se destaca el cuidado y preservación del medio ambiente, la biodiversidad y el consumo responsable de recursos (SEP, 2009; 2011). Todos estos cambios en el currículum deberían tener el efecto de preparar al estudiante para hacer frente a dilemas éticos y decisiones.

La educación en ciencias ofrece al alumno conocer una dimensión más de la esfera social y a través de ella motivarlos a conformar una ética personal informada y consecuente con la toma de decisiones en su participación ciudadana. El currículum científico y sus temas transversales, como la educación ambiental, pueden guiar a los estudiantes a la adopción de un razonamiento ético específico; por ejemplo en relación al cuidado que le proporcionen a los seres vivos y al medio ambiente.

El conocimiento científico en sí mismo no procura un razonamiento ético, pero nos proporciona elementos para generarlo

y sopesar decisiones en la búsqueda de un bien personal y común. Este razonamiento eventualmente también puede incidir en una mayor participación ciudadana en procesos democráticos. La generación de conocimiento científico sobre el deterioro ambiental del planeta y el acceso a este ha posibilitado un avance en el razonamiento ético orientado a la filosofía ambiental y la búsqueda definitiva de estilos de vida sustentables (Fien y Tilbury, 2002).

La educación en ciencias aporta muchos elementos para el desarrollo de actitudes y valores relacionados con el respeto a los seres vivos, y la identificación de conductas para la preservación del entorno natural. El desarrollo de tales actitudes y valores no puede ser espontáneo. Tiene que promoverse de manera sistemática a través de actividades como análisis de problemas locales relevantes y dilemas morales en el contexto de los temas científicos.

Reconocimiento de problemas socio-científicos

Como hemos visto en los últimos años, la educación científica se ha perfilado de acuerdo a las nuevas tendencias educativas a nivel internacional. En ellas destaca la formación de ciudadanos responsables, conscientes y críticos que puedan enfrentarse a diversos problemas sociales cuyas causas y/o posibles soluciones tienen origen científico y/o tecnológico (España y Prieto, 2009). Estos problemas son llamados problemas socio-científicos.

Llevar problemas socio-científicos a la clase de ciencias ayuda a una mejor comprensión de la misma ciencia y de la importancia de su estudio, ya que a través de estos problemas, se percibe de forma directa la influencia que tiene tanto la ciencia como la tecnología en su entorno social, que puede llegar a incidir en algo personal, o de índole global. Además, presentar problemas

socio-científicos favorece a la participación ciudadana en donde se desarrolla la toma de decisiones responsables a favor del bien común.

Los problemas socio-científicos permiten incorporar aspectos importantes sobre la naturaleza de la ciencia entendida como:

“La Naturaleza de la Ciencia (NdC) comprende aspectos para la formación sobre la ciencia misma: qué es la ciencia, funcionamiento interno y externo, cómo se construye y desarrolla el conocimiento que produce, los métodos que se usa para validar este conocimiento, los valores implicados en las actividades científicas, la naturaleza de la comunidad científica, los vínculos con la tecnología, las relaciones con la tecnología, las relaciones de la sociedad con el sistema tecnocientífico y, viceversa, las aportaciones de éste a la cultura y al progreso de la sociedad” (Acevedo *et al.*, 2005).

Además de los aspectos sobre la naturaleza de la ciencia, se consideran otros aspectos como valores, creencias, ética, motivación, entre otros. Estos aspectos en conjunto benefician la alfabetización científica de los individuos, objetivo esencial para la formación de ciudadanos conscientes y capaces de tomar decisiones responsables con respecto a su entorno social (Acevedo *et al.*, 2005).

En la Reforma Integral de Educación Básica, si bien no se mencionan los problemas socio-científicos, se establece la necesidad formar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas y posean el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (SEP, 2011a).

En cuanto a las asignaturas Ciencias Naturales en primaria y Ciencias en secundaria, estas favorecen a la toma de decisiones responsables e informadas a favor de la salud y el ambiente, prioriza la prevención de quemaduras y otros accidentes mediante la

práctica de hábitos, y utiliza el análisis y la inferencia de situaciones de riesgo, sus causas y consecuencias (SEP, 2011a: 51).

Los libros de texto de la asignatura de ciencias naturales de primaria y secundaria proponen trabajos por proyectos, los cuales pueden ser científicos, tecnológicos o ciudadanos. En este último se plantea el problema social, se caracteriza la situación, se toman decisiones y se proponen propuestas, luego las llevan a cabo y, por último las evalúan y las comunican al público (SEP, 2011b). Por otra parte, los proyectos científicos y tecnológicos no necesariamente excluyen la incidencia social.

Entre los temas socio-científicos que se abordan se encuentran embarazos en las adolescentes, contaminación por pesticidas, construcción de artefactos, cuidado de la salud, especies endémicas, prevención de accidentes, ecosistema, conservación de los alimentos, seguridad escolar, nutrición, construcción de juguetes e instrumentos musicales, etc. (SEP, 2011c).

A continuación se ejemplifican dos problemas socio-científicos que pueden ser abordados en el aula en clases de ciencias.

El primer problema es la construcción de obras que afectan recursos naturales. Plantear un problema de este tipo en el aula es representativo, puesto que puede ser tratado desde una visión global hasta llevarlo a un caso particular y cercano a su comunidad o ciudad. Es común que en las grandes ciudades, el desarrollo de su industria, comercio, economía y crecimiento poblacional sea constante, llevando consigo la expansión territorial de lo que se conoce como área metropolitana. Es así como se observa que la construcción de nuevos espacios habitacionales, centros comerciales, estadios, fábricas, escuelas, etcétera son establecidos en lugares donde la flora y fauna son sustituidos por casas, edificios y calles pavimentadas. Pero ¿qué sucede con esa flora y esa fauna?, ¿a dónde va? ¿se desplazan?, ¿desaparecen?, ¿se adaptan?, ¿qué se puede hacer al respecto? Estas son algunas de las cuestiones

que se pueden plantear en clase, debatir, intercambiar ideas, argumentar, y llegar a consensos. Si se cuenta con un caso relevante y actual relacionado con el entorno inmediato de los estudiantes, este puede llegar a ser más relevante y significativo para su comprensión.

Muchas construcciones afectan recursos naturales como el agua de arroyos o ríos. La disminución del caudal, la contaminación del agua, así como la desaparición de este recurso son algunos de los problemas que se pueden presentar por dichas construcciones. Algunas preguntas que serían pertinentes abordar podrían ser: ¿qué consecuencias pueden presentarse por la construcción?, ¿afecta a la fauna y la flora?, ¿afecta a alguna comunidad?, ¿existe alguna asociación que vigile y proteja estos espacios?, ¿existen leyes al respecto?, ¿de qué forma puedo participar yo como ciudadano para proteger los recursos naturales? Teniendo conocimiento de lo que sucede en torno a este problema, es oportuno proponer y argumentar a favor de posibles soluciones y decisiones, y llevarlas a cabo.

Un segundo problema socio-científico que se puede abordar en el aula es la automedicación y el uso de antibióticos. La automedicación es el consumo de fármacos sin la prescripción ni la supervisión médica apropiada.

Al automedicarse es probable que no se tomen en cuenta todos los síntomas que se presenta en el momento, así como el estado de salud reciente, lo que puede llevar a ingerir medicamento que no sea el más adecuado para el enfermo. Además, la dosis y el periodo de consumo es importante para la recuperación del enfermo, sin embargo, cuando nos automedicamos no tomamos en cuenta estos aspectos, y tanto el exceso como el consumo insuficiente del medicamento puede llevar a complicaciones.

Llevar un tema como este al aula de clases puede llegar a ser relevante para los estudiantes puesto que es probable que mu-

chos de ellos hayan vivido una experiencia con respecto a este tema, y tratarlo no les será ajeno. Se puede hablar de las enfermedades más comunes en las que se suelen automedicarse, así como de los medicamentos, como es el caso de los antibióticos, cuya venta muy recientemente se condicionó a la presentación de una receta médica en México. En este tema se puede investigar las consecuencias que se pueden tener al automedicarse: ¿qué sucede si se consume un medicamento erróneo?, ¿cuándo los antibióticos pueden causar reacciones alérgicas severas?, ¿las dosis siempre son iguales para todos?, ¿cuánto tiempo se recomienda el tratamiento?, ¿qué medicamentos se pueden conseguir sin prescripción médica?, ¿cuáles necesitan prescripción médica?

Es oportuno conocer que no sólo se trata de un problema nacional o local, sino que el uso desmedido de fármacos, por ejemplo los antibióticos, ha contribuido a que los microorganismos sean resistentes a sus efectos, lo cual es uno de los problemas sanitarios más graves a nivel mundial (DOF, 2010). También es pertinente conocer qué medidas existen para controlar el consumo inadecuado de fármacos, por ejemplo, ¿desde cuándo en México se dejó de vender antibióticos sin prescripción médica en las farmacias?, ¿qué impacto ha tenido este hecho?, ¿cómo pueden los estudiantes contribuir ante este problema?

En ocasiones los problemas de esta índole —ambientales y de salud—, suelen ser tratados con indiferencia por el público en general. Algunos tienen conciencia de lo que ocurre a su alrededor, sin embargo, toman el papel pasivo. Es precisamente la actitud de indiferencia lo que se espera contrarrestar en los estudiantes. Al abordar problemas socio-científicos en las aulas de clases, se espera formar ciudadanos comprometidos con el medio ambiente, la salud, el bienestar social; además, que sean conscientes del impacto que provoca nuestras acciones, y por tanto tomar decisiones responsables. Sobre esto último abundaremos a continuación.

Decisiones y acciones responsables e informadas

Con el fin de formar ciudadanos comprometidos e informados, que puedan decidir y actuar para el colectivo o en forma individual, es necesario como docentes impulsar a los alumnos a analizar problemas reales y las posibles decisiones ante los mismos. La enseñanza de las ciencias, señalan Henao y Stipcich (2008) estimula la autonomía intelectual en los alumnos, es decir para preguntar, discutir y disentir, aprender a razonar y argumentar tanto en aspectos grupales como interpersonales.

Los individuos cambiamos nuestra manera de ver los problemas y a su vez podemos tomar decisiones y hacer acciones distintas a partir de nuestra experiencia. Esto implica que es conveniente ejercitarnos en el razonamiento que nos lleva a tomar decisiones y a analizar sus consecuencias. Lograr esto en el contexto de temas científicos, posibilita que los estudiantes tengan menores dificultades para enfrentar las problemáticas propias de su edad, como algunas situaciones de riesgo o peligro y contar con la madurez suficiente para enfrentarlas, así como tomar decisiones con un menor grado de incertidumbre al llegar a la adultez. En otras palabras:

“...los niños pequeños aprenden a valorar el mundo natural; los niños más grandes empiezan a conocer cómo cuidar su salud, y los adolescentes cuentan con la información científica que les permitirá actuar como ciudadanos informados. Por lo tanto, podemos concluir que nuestra labor “como formadores de seres humanos” se inicia, desarrolla y pone en práctica durante la educación básica...” (Rodríguez, Izquierdo y López, 2011; p. 23).

Algunos temas del currículum de ciencias que son de relevancia para la vida en sociedad y en los que se pueden tomar decisiones y acciones responsables son: prevención de acciden-

tes, salud general y salud reproductiva, alimentación adecuada, descanso, actividad física, entre otros. Temas como los anteriores se han incorporado en las reformas curriculares más recientes en forma directa o como parte de temas transversales.

Estos temas, desde la educación en ciencias implicarían no sólo la acumulación de conocimientos sino también procesos de aprendizaje y enseñanza de actitudes, valores, habilidades y competencias con un enfoque social y personal más allá del aspecto cientificista y biológico. Los educadores tenemos que fomentar el análisis así como un pensamiento crítico en el contexto de cualquier tema que se aborde en el aula. Diversas investigaciones han mostrado que el conocimiento no alcanza para modificar las conductas (Meinardi y cols., 2008). Es necesario que se elimine el modelo replicador y manipulador por el de uno más centrado en el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones derivadas de una reflexión. “Porque no estamos sanos por lo que sabemos sino por lo que hacemos” (Gavida y Rodes, 1996 en Meinardi, 2008). Además del desarrollo de capacidades en los alumnos y los temas propuestos anteriormente se recomendaría usar un enfoque basado en problemáticas locales, regionales, nacionales, y globales (Hodson, 2003). Por ejemplo: los profesores de ciencias en Botswana tomaron como objeto principal de la educación en ciencias reducir la propagación del VIH/SIDA. Otra propuesta enriquecedora sería un enfoque participativo donde los alumnos eligieran y llevaran a cabo alguna actividad de relevancia según su edad y contexto de vida.

La promoción del autocuidado es un proceso educativo basado en la responsabilidad y conciencia que provoca un cambio de hábitos que un individuo debe conservar para su bienestar general y en las conductas sanitarias (Flores, 2008). El creciente problema de la obesidad, a nivel nacional e internacional, atañe a profesionales de la salud, gobiernos y población en general, y está

asociado a la toma de decisiones y acciones de las personas. La meta es disminuir las enfermedades crónico-degenerativas derivadas del sedentarismo y una mala alimentación como afecciones cardiovasculares, algunos tipos de diabetes, problemas gastrointestinales, desnutrición entre otras.

En el aspecto educativo, Flores y cols. (2008) han aportado serias reflexiones en cuanto a la problemática del sobrepeso y la obesidad en los niños en edad escolar. Ellos también argumentan que la educación en nutrición deja mucho que desear a nivel internacional, pues el tema está prácticamente ausente en algunos países; el estudio de temas es esporádico y de escasa cobertura, con insuficiencia de materiales educativos entre otros problemas. En México, aún falta camino por andar, pues algunos temas sólo se tratan de manera introductoria.

El aula y la escuela, sobre todo en la educación básica, son espacios adecuados para desarrollar hábitos saludables basados en toma de decisiones. El planteamiento de situaciones problemáticas, su análisis la evaluación de distintas posibles decisiones y sus consecuencias se pueden convertir en actividades fundamentales para ejercitar a los estudiantes en procesos reflexivos y de toma de conciencia sobre su propia salud y bienestar. Para ello es importante dar un giro en el tipo de preguntas que se les plantean a los estudiantes. En lugar de preguntar cuáles son los principales grupos de alimentos, se pueden plantear otras cuestiones como qué es conveniente comer antes de una actividad física como jugar un partido de fútbol y porqué. Preguntas de este tipo tiene que estar relacionadas con los intereses y motivaciones personales de los estudiantes para ser relevantes y apoyar los procesos de toma de decisiones y acciones responsables.

Implicaciones para la enseñanza de las ciencias

A fin de que la educación en ciencias pueda realmente contribuir a la formación ciudadana de las nuevas generaciones, es importante revitalizar las prácticas educativas, diversificar las actividades de aprendizaje y generar múltiples oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, razonamiento ético, posicionamiento ante temas socio-científicos y toma de decisiones informadas. A lo largo de este trabajo hemos mencionado varias posibilidades, pero queremos ofrecer aquí una síntesis de recomendaciones para los profesores de ciencias de educación básica. Esencialmente proponemos la incorporación sistemática de:

- Actividades que promuevan la búsqueda sistemática de información, su selección y evaluación a partir de su calidad, relevancia y fuente.
- Actividades que promuevan la discusión y confrontación de puntos de vista de distintas personas (estudiantes, autores de notas periodísticas, médicos, investigadores, etc.).
- Actividades que promuevan la elaboración de explicaciones y argumentos: búsquedas de información que apoyen la solución de problemas y toma de decisiones, búsqueda de causas, comprensión de situaciones relevantes para los estudiantes.
- Actividades que promuevan la indagación de temas científicos orientados por los intereses de los alumnos: proyectos propuestos por los estudiantes, pruebas y experimentación donde se hagan predicciones y después se analice lo ocurrido para entender y explicar.

Debemos resaltar que es fundamental el rol del docente como mediador y guía para el alumno en actividades de este tipo

y un ambiente de trabajo cooperativo que promueva el involucramiento de todos los estudiantes y no de unos cuantos (Macedo y cols., 2006). Naturalmente, la revitalización de la enseñanza de las ciencias y la diversificación de actividades de aprendizaje también deben verse reflejadas en los planes y programas de estudio, los libros de texto y en la formación del profesorado. Ya hay avances importantes en este sentido, más aún hay camino por recorrer.

Referencias

- Acevedo, J. A., Vázquez, Á., Martín, M., Oliva, J. M., Acevedo, P., Paixao, M. F. & Manassero, M. A. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), 121-140.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Calixto, R. (2013). Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 16. Recuperado el 31 de julio de 2013, <http://www.uv.mx/cpue/num16/inves/calixto-educacion-ambiental.html>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2010). *Acuerdo por el que se determinan los lineamientos a los que se estará sujeta la venta y dispensación de antibiótico*. México: Secretaría de Salud.
- Dimopoulos, K. & Kouladis, V. (2003). Science and Technology Education for Citizenship: The potential Role of the Press. *Science Education*, 87, 241-256.
- Durkheim, E. (1957). *Professional ethics and civic morals*. Bryan S. Turner's edition (1992), England: Routledge.

- España, E. & Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), pp. 345-354.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. En Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J. & Schreuder, D. (Eds). *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge* (pp. 1-12). UK: Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland y Cambridge.
- Flores, S., Klünder, M. & Medina, P. (2008). La escuela primaria como ámbito de oportunidad para prevenir el sobrepeso y la obesidad en los niños. *Boletín Médico Hospital Infantil de México*, 65 (17), 626-638.
- Fumagalli, L. (1997). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. "Argumentos a su favor". En H. Weissman, *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones* (pp. 15-35). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Henao, B. L. & Stipcich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Isin, E. F. & Wood, P. K. (1999). *Citizenship and identity*. London: Sage.
- Macedo, B., Katzkowicz, R., Quintanilla, M. y Salgado, C. (2006). La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana. En Katzkowicz, R., Salgado, C. Proyecto: *ConCiencias para la sostenibilidad "Construyendo ciudadanía*

- a través de la educación científica. Organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura. Chile: UNESCO-Fundación YPF Argentina.*
- Meinardi, E., Revel-Chion, A., Godoy, E., Iglesias M., Rodríguez Vida I., Plaza M. & Bonan L. (2008). Educación para la Salud sexual en la formación de profesores en Argentina. *Ciência & Educação*, 14 (2), 181-195.
- Rodríguez, D., Izquierdo, M. & López, D. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar ciencias? En López, A. y Guerra, M. (Eds.) *Las ciencias naturales en educación básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. México: SEP.
- Rolston, H. (1999). Ethics on the home planet. En Weston, A. (Ed.). *An invitation to environmental philosophy* (pp. 107-139). USA: Oxford University Press.
- Roth, W. M. & Désautels, J. (2004). Educating for citizenship: Reappraising the role of science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(2), 149-168.
- SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Ciencias. Programas de Estudio* (1a. ed.). México: SEP.
- (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer/ Cuarto/ Quinto/ Sexto grado*. México: SEP.
- (2011c). *Ciencias Naturales. Libro de texto de Tercer, Cuarto, Quinto y Sexto grado*. México: SEP.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. (9ª edición). México: Pearson Educación.

7 PEDAGOGOS Y 7 PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN MÁS PARTICIPATIVA Y DEMOCRÁTICA

Anna Pallarés Sadó*

Silvia Lombarte**

Roger Llopart***

Ana Marín****

*Estudiante de Pedagogía. Becaria del proyecto QD2.0 en la Universidad de Barcelona.

anuscap@hotmail.com

**Licenciada en Pedagogía. Directora del Área de Educación y Cívismo del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat.

slombarte@gmail.com

***Doctor en educación. Consultor y formador. Educador social y Pedagogo.

rogerllopart@hotmail.com

****Licenciada en Economía y en Pedagogía. Cursando master en Investigación y cambio educativo.

anamarin@ub.edu

Recibido: 30 de Junio de 2013

Aceptado: 30 de Septiembre de 2013

Resumen

Desde un marco teórico, el artículo pretende presentar a siete pedagogos contemporáneos que con sus prácticas provocaron el aprendizaje y la formación de los

ciudadanos promoviendo a su vez la participación comunitaria y social. Prácticas que podrían ayudar a superar los obstáculos que presenta la situación vigente.

Palabras claves: Ciudadanía, participación, democracia, educación.

Abstract

From a theoretical framework, the article aims to present seven contemporary pedagogues that their practices caused the citizenship's learning promoting, at the same time, social and community involvement. Practices that could help overcome the obstacles presented by the current situation.

Keywords: Citizenship, participation, democracy, education.

La sociedad actual está marcada por constantes convulsiones sociales y por una crisis global que no es solamente económica, sino que adquiere una dimensión multidimensional, ya que ha cuestionado el sistema social, económico, político, institucional y como consecuencia el sistema democrático de los llamados países desarrollados. La globalización de la sociedad que se inició a mediados de siglo XX, ha otorgado mayor importancia al rol de las empresas transnacionales y a la libre circulación de capitales, junto con la implantación definitiva de la sociedad del consumo. A su vez, esto ha provocado una sociedad líquida que ha descrito Bauman (1999) refiriéndose a una sociedad volátil y con cambios constantes. Los escenarios del mundo laboral, la cultural, y de los estilos de vida se modifican constantemente y, es aquí donde nace, según Balanger, una demanda de necesidades con el fin de no quedarse excluido de la sociedad. En este sentido, la educación puede dar los instrumentos necesarios no solamente para “adaptarse” a la comunidad, sino para poder transformarla siendo parte activa de ella. Tal y como hace referencia Stegner y otros autores, todo ser humano requiere pertenecer y formar parte de algún colectivo.

La participación ciudadana ha ido cambiando en los diferentes momentos de la historia y en los diferentes territorios. Pero en momentos de cambios y convulsiones sociales, los procesos participativos se hacen más necesarios, para poder consensuar los cambios. Por todo esto, vemos necesario, que las instituciones educativas eduquen en la participación de los alumnos y la implicación de éstos, en un primer momento en la escuela, para que sea extrapolable en la comunidad, mejorando así la calidad democrática. Todos estos aspectos mencionados nos han llevado a una revisión histórica de siete autores del siglo XX, que reflejan el espíritu y objetivos sobre la participación en sus prácticas educativas.

Destacados pedagogos contemporáneos han promovido esta metodología entre los educandos mediante las prácticas educativas, que ejercían en las instituciones fomentando la educación colectiva, democrática y de sociedad participativa.

A continuación se detallan siete praxis de diferentes pedagogos que apostaban por una sociedad más comunitaria. En cada una de ellas, se hace mención tanto a la vertiente teórica como práctica del autor y cuál ha sido su legado en nuestras prácticas pedagógicas actuales.

Podríamos habernos centrado en autores como Pierre Bourdieu, Célestine Freinet, Henry Giroux, ya que nos ofrecen una visión crítica de la educación y de la sociedad. Aun siendo muy interesante su contribución, hemos elegido autores de los cuales podemos relacionar su teoría con la praxis.

Destacamos a Decroly por la pedagogía de los centros de interés y la experimentación en el aula; a Ferrer y Guardia como librepensador e impulsor de la escuela moderna; a Dewey por la experiencia y democracia; A. S. Neill por su aportación en el anti-autoritarismo en un escenario Summerhill; a Makarenko por la importancia de la comunidad en la experiencia de la Colonia Gorki y su contribución posterior en las comunidades de aprendizaje;

Freire liberador de la cultura popular e Illich como la voz a la crítica de la enseñanza.

Añadir, por último, que el orden de los autores se realiza de manera cronológica, es decir, se presentan en función de la aparición e implantación de las prácticas, de las más antiguas a las más actuales.

Decroly: la pedagogía de los centros de interés y la experimentación en el aula

Ovide Decroly (1871-1932) se sitúa entre los pedagogos contemporáneos más reconocidos de la historia por su implicación en el campo educativo. Fue docente partidario de la individualización de la enseñanza, pero se inclinó por una educación dentro del grupo, reclama, mediante el juego y el trabajo en común, la participación del alumno en la sociedad y en la vida diaria. Este último aspecto es fundamental en la obra de Decroly ya que no se consigue el objetivo de la escuela si ésta no es una escuela de la vida para la vida (Pourtois y Desmet, 1995).

Decroly, influido por sus estudios de biología, centra su obra en los aspectos biosociales y apuesta por el desarrollo del niño siendo éste un proceso combinado de crecimiento biológico y su experimentación activa en el medio.

Siguiendo con sus principios, la práctica educativa aplicada se centraba en la clase taller donde la clase acontecía ser un laboratorio en el que el niño actuaba y vivía. A pesar de tener una clase, el aprendizaje se encontraba por todas partes: cocina, jardín, campo, fábrica, museo, etcétera, la diversificación de los sitios de enseñanza estaba presente. Esto permitía el trabajo libre y la propia experimentación. Junto al taller clase, los centros de interés complementaban la práctica educativa del niño. Este segundo método conectaba los intereses de los niños con los contenidos a

trabajar, haciendo de él un ser social concededor de los derechos, las obligaciones y los deberes. Es decir, el alumno entre en el mundo moral y social mediante la vida activa. Toda la tarea se realizaba sin separar la inteligencia de la afectividad del niño y potenciando la alegría del sujeto estimulada por el juego.

Haciendo un análisis crítico, se puede observar como el autor postula por una base científica e intelectual dejando de lado la vida política y social. De esta manera, sitúa al niño en la sociedad pero sin implicación participativa en el colectivo popular, es decir, siempre se trabaja desde una perspectiva de respeto y convivencia pero no enfocada a la implicación de la comunidad.

La pedagogía decroliana ha remitido en la actualidad con diferentes aspectos. En primer lugar, destacar que Decroly ha dejado vigente prácticas educativas que en el momento fueron formuladas resultaron ser radicales e incómodas y, el día de hoy, se han generalizado. Como introduce Muset (2001), no se puede atribuir a un solo autor la mejoría que ha sufrido la educación en los últimos tiempos, pero destaca cinco aspectos de la aportación de Decroly que hoy tienen vigencia en las prácticas escolares y que son fruto del trabajo de este autor, entre otros. Estos aspectos son la vida como objeto de educación, la globalización como la base del aprendizaje escolar, la incorporación de la observación y experimentación en la escuela, distinta consideración de la enseñanza de la lectura y escritura y, por último, nuevo enfoque de los contenidos escolares.

Además, hay una actual presencia de las escuelas decrolianas en Barcelona, ofreciendo una educación integral mediante el modelo de pedagogía activa y con la finalidad educativa de conseguir del niño “un ser honesto, buen ciudadano, un valor social, una utilidad económica, un ser capaz de desarrollar al máximo su personalidad respetando al resto” (Pourtois y Desmet, 1995, p. 151).

Francisco Ferrer Guardia: Un librepensador impulsor de la escuela moderna

Ferrer Guardia (1859-1909) es conocido como el pedagogo, anarquista y mártir que impulsó la escuela moderna. Según Avilés (2006), Ferrer no fue un gran pedagogo, no aportó ideas originales al pensamiento educativo, pero la Escuela Moderna que fundó, representó algo nuevo en la España de la época. Su ideología anarquista, en el sentido que era partidario de una sociedad sin autoridad, la trasladaba con los alumnos de la escuela.

La escuela moderna también ha sido conocida como la escuela libertaria. Este interés por la enseñanza ha propiciado dentro del movimiento libertario interesantes debates sobre las distintas relaciones posibles de lo educativo y la transformación social revolucionaria. Los militantes anarquistas, antes que preocupados teóricos, han sido incansables activistas que han puesto en marcha innumerables proyectos educativos con diferentes características pero guiados todos ellos por unos principios comunes, de los que queremos mencionar los siguientes:

- Una educación en libertad y para la paz.
- Una educación integral, es decir, que aúne lo manual y físico con lo intelectual y todo ello con lo emocional.
- Una educación individual, donde lo específico de cada ser no vaya contra lo colectivo.
- Una educación encaminada hacia la formación de principios morales y solidarios.
- Una educación no circunscrita en la infancia, ni a la institución escolar, etcétera.

La escuela nueva pretendía ser una escuela interclasista, para este fin utilizó un sistema de pagos adaptado a la situación

familiar de cada alumno, de manera que algunos asistían gratis y otros pagaban mensualidades de distinta cuantía.

La también llamada escuela moderna, además de fomentar la coeducación, fue una abanderada de la emancipación femenina. Según Ferrer, si la mujer se mantenía al margen de los conocimientos científicos, se convertía en un obstáculo para el progreso, porque transmitiría a sus hijos fábulas de todo tipo que arraigarían en las mentes dúctiles de sus hijos. En cambio, si la mujeres recibían la educación adecuada, les llevaría a identificarse con las ideas progresivas, que a su vez transmitirían a sus hijos, por lo tanto la educación es importante que sea igual para hombres y mujeres.

En cuanto a los clásicos exámenes de final de cursos, la Escuela Moderna decidió no efectuarlos, ya que someter a alumnos a un mes de memorización representaba un verdadero tormento, que podía tener incluso consecuencias para su salud física. Eso no significaba que no se dieran calificaciones a los alumnos, sino que era lo que hoy llamaríamos evaluación continua.

El gran legado de este autor está, sin duda, en muchas prácticas pedagógicas actuales, relacionadas con el uso de las TIC en el aula. Pese ser conscientes de que el gran legado de las Escuelas Waldorf pertenece a Rudolf Steiner, analizaremos como ha tomado algunos elementos de la Escuela Nueva.

Ferrer Guardia fue uno de los pioneros en la evaluación continua o también conocida como evaluación de procesos. En la actualidad, las conocidas como escuelas Waldorf están promoviendo este tipo de metodología, en el que tienen la misma importancia los procesos que los resultados. Además, el desarrollo de la individualidad desde una perspectiva integral, que propuso Ferrer Guardia, es uno de los principios más importantes de los fundamentos de las Escuelas Waldorf.

John Dewey: Experiencia y democracia

John Dewey (1859-1952) fue conocido como filósofo, psicólogo y educador. Durante aquella época, influyó de modo significativo en la teoría y práctica educativa de los Estados Unidos. Impartió clases en diferentes universidades y fue conocido por escribir influyentes tratados sobre; educación, ética, lógica, democracia, etcétera. El autor vivió una etapa de crecimiento e industrialización, sin ser marxista ni revolucionario se convirtió en un reformador social y un abanderado de la democracia. Fue el fundador del movimiento progresista de la educación, lo que en Europa se conocería como la Escuela Nueva o Activa, tal y como hemos mencionado en el apartado del autor de Ferrer Guardia.

Es importante destacar, su fuerte contenido social en las publicaciones, haciendo una crítica a la economía y las limitaciones de la democracia. Dewey tenía una concepción de la escuela, totalmente antagónica a la escuela tradicional, ya sea desde el discurso o desde la práctica. Consideraba que la pedagogía estaba basada en el ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental. También concebía las instituciones educativas como instrucciones autoritarias. Concibió la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Dewey concibe la democracia como una forma de vida, como una relación determinada entre los miembros de una comunidad. Sólo puede ser una comunidad si es plenamente democrática. Una sociedad participativa, es una sociedad que cambia, que se autoexige, que se renueva y que se reajusta continuamente. Dewey entiende que el poder del pueblo, no es algo acabado y estático, ni como fin ni medio y debe ser renovado constantemente. Su pensamiento se caracteriza por una confianza y optimismo en los valores de la humanidad, en las capacidades de la naturaleza y la inteligencia y el

poder de la experiencia cooperativa. Entiende que la democracia es una forma de vida asociada que se construye de forma activa con los demás. La educación es “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1916: 73).

De la misma manera que otros pedagogos han generado su método (Montessori, Decroly, etc.) no existe un método Dewey para ser aplicado, y en los momentos que él nos habla de los métodos no lo hace desde un punto de vista “cerrados y envasados”. Desde esta amplia perspectiva, podemos referirnos al “método problema” o “método Dewey”.

El método Dewey es proceso secuenciado, que nos permite plantear el aprendizaje, como si se tratara de una investigación. Un trabajo que se desarrolla con un grupo de alumnos y con la dinamización del educador.

Las fases del método Dewey son las siguientes:

- Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, en el ámbito de la vida familiar y comunitaria.
- Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.
- Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
- Formulación de la hipótesis de solución.
- Comprobación de la hipótesis por la acción.

Este autor fue objeto de muchas críticas, por parte de sus adversarios de la educación progresista, presentan a un Dewey como un rousseauiano romántico (Bloom, 1987; Hirsch, 1987) atribuyéndole la disminución del nivel intelectual en las escuelas norteamericanas.

Actualmente sigue siendo una gran fuente inspiradora influenciando diversos autores contemporáneos (Will, 2007; Gard-

ner, 1995). Tal y como apunta Martínez (2011) la contribución de Dewey es fundamental para la gestación “aprendizaje y servicio” (en adelante ApS). Cabe destacar el principio de la *actividad asociada con una proyección social*, que implica la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos y, finalmente, que esta actividad se haga en beneficio del entorno social y de la comunidad, al mismo tiempo conseguirá una plena integración de los jóvenes en la sociedad (Dewey, 1925).

ApS se define una práctica educativa cívico-moral, con objetivos curriculares de una etapa educativa. En los que los participantes aprenden haciendo, trabajando en grupo con situaciones reales y con el fin de mejorar su entorno social. Por lo tanto podemos inferir como el legado de Dewey se plasma, sin duda, en la metodología de Aprendizaje Servicio.

A. S. Neill, antiautoritarismo en un escenario Summerhill

El pedagogo escocés y fundador de la escuela Summerhill, Alexander Sutherland Neill (1883-1973) conocido como defensor de una educación basada en la libertad y el autogobierno. Neil ha sido un referente en cuanto a las pedagogías antiautoritarias. Cabe destacar que encontramos toda una serie de teorías que ayudan a configurar el pensamiento de las pedagogías antiautoritarias: las aportaciones de Rousseau; las ideas anarquistas; las teorías freudo-marxistas.

Estas pedagogías no habrían existido, sin los acontecimientos sociales y políticos de la primera mitad del siglo XX: como la Segunda Guerra Mundial y los campos de concentración. Esta pedagogía nos lleva a la búsqueda del antídoto a la maldad humana, la necesidad de buscar una nueva cultura que permita la

expresión de lo mejor que llevamos dentro. En este marco sólo la utopía ofrece esperanzas y la bondad humana nos hará libres y felices.

La felicidad es para Neill el objetivo principal, la finalidad de la escuela es preparar para la vida. En un marco de total amor y libertad, es posible alcanzar este propósito y hará posible el desarrollo completo del niño.

Summerhill es una escuela en régimen de internado de chicos y chicas que se basa en un autogobierno democrático. Las asambleas son el medio por el cual toda la comunidad que vive y trabaja se organiza. Cada sábado se desarrolla la asamblea general, donde cada persona tiene el mismo derecho a hablar y ser escuchada, los alumnos y maestros aprenden juntos y sobre todo donde nadie está por encima de nadie. Tienen el mismo voto y derecho. “Mi voto vale lo mismo que el de un niño de siete años.” (Neill, 1968: 24). El sistema de autogobierno de la escuela funciona sin burocracia, además, todos tienen las normas muy claras, ya que en las asambleas fueron establecidas entre los alumnos y los profesores.

Una de las características que hacen especial a Summerhill es que hay un amplio margen de libertad, los alumnos pueden jugar todo el día, en lugar de estar en clase y los exámenes no existen. Es una comunidad que está en constante formación, los más jóvenes no adquieren la responsabilidad y el sentimiento de pertenencia a la comunidad hasta más adelante, tal y como nos recuerda el autor. La mezcla de edades hace que los veteranos sean los forjadores de un ambiente de responsabilidad que va impregnando poco a poco con los menos predispuestos.

Summerhill es actualmente la superviviente de las escuelas libres, con más de 90 años desde su creación, ha mantenido la filosofía, los valores y su ética de la libertad y la igualdad para el niño, es un referente para la sociedad.

Como cualquier otra institución educativa, Summerhill ha tenido que ajustarse a las nuevas necesidades, a los cambios de la sociedad. Ha tenido que soportar inspecciones a denuncias y a tergiversaciones, pero finalmente su esencia ha logrado permanecer intacta. Tal y como expresa su directora actual Zoë Neill (2003) “Las mareas vienen y se van, pero el océano permanece”. Es decir, Summerhill cambia con la comunidad que vive dentro de ella en cada momento, pero la idea, la filosofía, el sistema, permanecen tal y como han sido siempre.

Makarenko: la importancia de la comunidad en la experiencia de la Colonia Gorki y su contribución en las comunidades de aprendizaje

Antón Semiónovich Makarenko (Bilopol, 1888-Moscú, 1939), se dedicó especialmente a la reeducación de niños, niñas y jóvenes inadaptados. Su principio fundamental es que la educación es un proceso que se produce con esfuerzo y disciplina, y su objetivo es el ejercicio de una socialización productiva y eficaz. El trabajo colectivo es el medio más idóneo para lograrla; solamente una sociedad que impone tareas y exige esfuerzos, puede desarrollar las potencialidades de sus ciudadanos.

La pedagogía de Makarenko se centra en la experiencia. Por esta razón él decidió crear la Colonia Gorki, donde los jóvenes debían recibir educación por el trabajo, ya que éste era el medio para llegar a la educación del hombre colectivo. El trabajo forma, según Makarenko, una conciencia colectiva, habitúa al individuo a la disciplina y fortifica su voluntad. La ocupación laboral debe educar a los niños y jóvenes para hacer de ellos miembros de una comunidad, y en un sentido más amplio miembros pertenecientes a una sociedad. De este modo se aprende a mantener un compromiso con el resto de los individuos, no obstante, el trabajo debe

estar unido al desarrollo físico e intelectual de cada uno de los individuos.

La creación de la Colonia Gorki es una de sus prácticas más destacables. Al inicio, según Makarenko (1985), la colonia estaba adquiriendo cada vez más el carácter de una cueva de bandidos, pero poco a poco fue mejorando y los jóvenes fueron ayudando en la comunidad formando los destacamentos, cada uno de estos se dedicaba a una labor concreta. En la comunidad la colectividad está por encima del individuo, pero también es necesario para los jóvenes tener un conocimiento respetuoso de la personalidad del educando. El educador no sólo actúa relacionándose directamente con los jóvenes, sino que también organiza su medio social, donde se desarrolla el trabajo realmente productivo. Makarenko creó un colectivo fuerte, cohesionado, organizado con unas metas, donde había una gran disciplina, gracias a esta se podía autogestionar a través de la asamblea general de los miembros de la comuna. La Colonia se guiaba por la pedagogía del esfuerzo.

En la actualidad podemos reconocer a Makarenko como un gran educador y excelente pedagogo, con la capacidad de crear un modelo educativo estableciendo técnicas pedagógicas que logran modificar la realidad. Posiblemente esta práctica la podríamos vincular con las comunidades de aprendizaje. Estas se definen como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2008).

Uno de los elementos fundamentales dentro de las Comunidades de Aprendizaje es la participación de toda la comunidad educativa: familiares, profesorado y voluntarios entre otros participantes. En esta se dan herramientas para transmitir valores, este

tipo de colaboración de la comunidad se asemeja a como se organizaba la Colonia Gorki. Cada uno aporta a la comunidad aquello que mejor sabe hacer para lograr un bien común, tal y como sucedía en los destacamentos de Makarenko.

En las comunidades de aprendizaje y en la Colonia Gorki las personas trabajan en plano de igualdad con un objetivo compartido: el aprendizaje de los niños y niñas.

Paulo Freire: Liberador de la cultura popular

Freire (1921-1997), fue uno de los educadores más significativos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. La realidad económica y social vivida en su ciudad natal le marcó de un modo significativo en su carrera profesional.

Vivió en Brasil en un momento en el que la marginación, el desempleo, el hambre y analfabetismo eran los principales elementos, y en el que gran parte de la población vivía en situaciones deplorables. Estos factores provocaron en Freire una reacción rompiendo con ciertos modelos y centró su estudio y trabajo en educar este grupo de personas con el objetivo de liberarse de la situación en la que estaban sumergidos.

Su filosofía proviene del personalismo, movimiento que da énfasis a la persona, considerando a ésta un ser autónomo, libre y moral, principalmente social y comunitario. Con esta doctrina, Freire se centraba en la “educación como práctica de la libertad,” ofreciendo la oportunidad de formar a las personas y crear así, su propia reflexión. De este modo, los menos favorecidos podrían acceder al mundo del conocimiento y al de la conciencia crítica.

La metodología de Freire, dirigida a la cultura popular, nace de la práctica social y pretende, principalmente, concienciar y politizar a la población mediante la dialéctica. El diálogo, según Freire,

involucra a la acción y a la reflexión como fases inseparables, ya que ambas establecen la praxis del proceso transformador: la reflexión sin acción se acota al verbalismo y la acción sin reflexión es un mero activismo. Como afirmaba Freire (1970), la práctica es la verdadera palabra, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Freire encontró un método activo, crítico y dialógico que ayudaba al analfabeto, desde el primer momento, a superar su infravaloración o la sumisión. A través del proceso de concienciación, donde el sujeto es capaz de captar críticamente la unidad dialéctica que hay entre él y lo que hay en el exterior, el objeto. Así pues, el individuo toma conciencia de la realidad y a partir de la reflexión sobre la misma práctica, puede transformarla. De este modo, el alumno asume el rol de protagonista de la historia de su propia liberación. Esta práctica educativa, esencial en el pensamiento del autor, conlleva a la unión de los hombres para la transformación del mundo.

Se observa, por lo tanto, que el proceso educativo de Freire no consiste en la transmisión de conocimientos, sino en el deleite y el placer de la construcción de un mundo común. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo y, sobretodo, deja un importante legado en lo que respecta a las escuelas actuales donde se imparten clases de alfabetización para adultos, se encuentran personas que son agentes de su propia educación y siguen construyendo y compartiendo conocimiento por medio de la interacción permanente.

Iván Illich: como la voz crítica de la enseñanza

Si hablamos de aprendizaje en sociedad no se puede prescindir de Illich (1926-2002), aunque tenga origen austríaco, se considera mexicano, ya que vivió allí muchos años de su vida. Pese ser educado en la religión católica, pronto rompió lazos con la jerarquía

eclesiástica por incompatibilidad de ideologías. Al poco tiempo, consolidó sus ideas pedagógicas por hispanoamérica lo que le dio la oportunidad de asesorar directamente la política educativa del gobierno boliviano.

Su ideología se basa en una crítica profunda a las instituciones tradicionales de la sociedad industrial. Estas al ser malévolas necesitan una revisión, inclusive la escuela, la más peyorativa para la sociedad, ya que Illich lo considera un instrumento competitivo y utilitarista y escaso de valores éticos.

A la educación la asigna como labor de toda la sociedad y propone para ello la teoría de “Mallas del aprendizaje”. Teoría que posibilita el aprendizaje a través de cuatro fuentes: las cosas, los modelos, los iguales y los mayores. En añadido, Illich plantea unos “recursos educacionales” como son el servicio de referencia de objetos educativos (bibliotecas, laboratorios, museos, fábricas, aeropuertos, etc.), “lonjas de habilidades” o “modelos de habilidades”, servicios de búsqueda del compañero: acompañarse de otro para el desarrollo de habilidades e intereses mutuos y servicio de educadores independientes o educadores profesionales, que facilitan el acceso a la educación.

Su aportación en la actualidad se ve reflejada en estas redes de aprendizaje donde se ofrece la oportunidad para la interacción entre todos los participantes de la sociedad. Una participación activa que construye el conocimiento y el intercambio de la información y, donde, el aprendizaje es continuo, como un proceso de participación en la vida.

Conclusiones

Tal y como hemos podido observar, las prácticas de todos los autores analizados favorecen a la participación democrática y a la unidad de la comunidad. Todas apuestan por una buena socia-

lización. A pesar de esto, hay que tener en cuenta la realización personal del individuo. Según Prats, Tey y Martínez (2011: 25) es necesaria una *“construcción del yo sólida, una identidad personal consistente que permita a la persona sentirse actora y promotora de sus ideas y de sus comportamientos”*. Esta dimensión es esencial para desarrollar un proyecto holístico de educación para la ciudadanía.

Destacar que el entorno es distinto entre los diferentes autores presentados, esto acabará marcando la ideología y la línea de pensamiento y acción de cada uno de ellos. A pesar de estas diferencias entre anti-autoritarios, libertarios, anti-eclesiástico, científicos, etcétera, y la idiosincrasia propia de cada autor, hay un denominador común entre todos ellos. Este objetivo compartido está centrado en la pertenencia a la sociedad y la participación activa, promoviendo el crecimiento de alumnos como personas responsables y ciudadanos activos. Se trata, juntamente con los conocimientos y valores que permiten crecer como persona, de potenciar las virtudes cívicas mediante la participación activa en la sociedad democrática.

Otro aspecto a observar es el protagonismo que todos dan al niño, siendo éste el sujeto activo y el experimentador del aprendizaje. Esto se puede trasladar a la escalera de participación desarrollada por Hart, donde el niño a medida que sube los peldaños adquiere mayor autonomía. Y, en este sentido, no sólo darles poder, sino también ubicación social. Según Hart (1997), el objetivo no es dar ánimos al desarrollo del “poder infantil”, ni ver a los niños actuando como un sector independiente de su comunidad, sino como miembros reales de ésta.

Actualmente sabemos que la experiencia educativa no se centra exclusivamente en el aula, sino que también tenemos que hacer hincapié en el ambiente y el entorno. Por consiguiente hay que propiciar la construcción de ambientes educativos partici-

pativos y democráticos. Para hacerlo posible, es necesario tejer procesos de gestión y de comunicación, espacios formales e informales de toma de decisiones, donde de todos los agentes que componen la comunidad educativa estén representados: alumnos, educadores, directores, padres y madres, etcétera.

Para potenciar unas instituciones educativas y democráticas no basta con una buena intención, sino que es necesario una intencionalidad y una voluntad. Tal y como hemos podido observar en las distintas prácticas educativas, los diversos autores comparten que es muy necesario definir un proyecto educativo democrático y participativo.

Estos siete pedagogos han hecho en nuestra sociedad una importante contribución, ahora depende de nosotros si lo queremos aprovechar y aplicarlo a nuestro actual contexto social.

Bibliografía

- Avilés, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Ediciones de Historia.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, Allan. (1987). *Closing of the American Mind*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Bowen, J. & Hobson, P. (2009). *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el Pensamiento Educativo Occidental*. México: Limusa.
- Comas, A. y Mascarell, M. (2005). Treballar amb comunitat d'aprenentatge. *Educar*, n. 35, pp. 87–91.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- (1981). *Experience and nature*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1987). *L'Educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory And Practice Of Involving Young Citizens In Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF and London: Earthscan.
- Hinostroza, A. (2007). *Enfoque Filosófico de la Pedagogía*. Perú: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Houssaye, J. y otros. (1995). *Quinze pedagogs. La seva influencia, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Makarenko, A. S. (1985). *Poema Pedagógico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Martínez, M. (2011). Aprenentatge servei: L'escola Nova a l'educació avui. *Temps d'Educació*, 41, p. 11-24
- Neill, A. S., & Croall, J. (1968). *Summerhill: A radical approach to child-rearing*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Neill, A. S., Tresserras, M., Fromm, E. & Monés i Pujol-Busquets, J. (1986). *Summerhill*. Vic: Eumo.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (1995). *Prédise, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: Puf.
- Prats, E. Tey, A. y Martínez, M. (2011). *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Puig, J. M., Batlle R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Edicions Octaedro.
- Readhead, Z. & Freire, H. (2003). *Zoe readhead: Summerhill, realidad de una utopía*. Barcelona: Fontalba.

- Salinas, J. (1.996). Campus electrónicos y redes de aprendizaje. En Salinas, J. y otros (Coord): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Universidad de las Islas Baleares, EEOS, Palma de Mallorca, 91-100.
- Trillas, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Wild, R. (2007). *Aprender a vivir con niños: Ser para educar*. Barcelona: Herder.

LA PREVENCIÓN DE LA SALUD EMOCIONAL DESDE LA GESTIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

Isaac Reyes Mendoza

Maestro en Pedagogía y Psicoterapia Gestalt. Docente de educación básica.

reyesisaac7@hotmail.com

Recibido: 17 de Junio de 2011

Aceptado: 20 de Marzo de 2013

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito explorar las manifestaciones de los trastornos emocionales de las personas implicadas en aprendizaje escolar, concretamente las maestras y maestros producto del ejercicio de su tarea docente, los efectos en la salud mental de los profesionales de la educación y cómo repercuten en el trabajo escolar que desarrollan en contextos de interacción.

Algunas de estas reflexiones son resultado de la experiencia personal como docente a lo largo de más de dos décadas, primero como docente frente a grupo, como directivo y después ejerciendo la práctica psicoterapéutica en el campo clínico, que muy actualmente ejerzo (tres años), también son resultado de la asesoría y acompañamiento a un colectivo de maestras de educación primaria y de un taller de Animación emocional en educación secundaria.

Para el desarrollo de nuestro trabajo lo abordaré desde la perspectiva del proceder de algunos maestros que prescriben y refieren como su cometido de normar y disciplinar a los alumnos como condición para poder desarrollar su trabajo y lo llevan a una inevitable tensión con las reales posibilidades de su

actividad, con algunos de sus alumnos que expresan serios conflictos en sus interacciones áulicas, ya que sus conductas o reacciones inconscientes, la vida escolar y sus conflictos lo pueden llevar desde un simple estrés a una neurosis que se podría percibir como generalizada en el ámbito escolar.

Palabras clave: Prevención, salud mental, psicoterapia, cambio, enfermedad.

Abstract

This paper aims to explore the manifestations of emotional distress, of those involved in school learning, teachers and teachers centrally from exercised their teaching, the effects on mental health professionals' education and how they impact in school work that develop in contexts of interaction.

Some of these reflections are the result of personal experience as a teacher over more than two decades, first as a teacher in a classroom setting, as a manager and then exerting psychotherapeutic practice in the clinical field, that recently I exercise (three years), also result from the advice and support to a group of primary school teachers and a workshop Emotional Animation in Secondary Education.

For the development of our work will address the perspective of the conduct of some teachers who prescribe and refer to it as its task to regulate and discipline students as a condition to develop their work and take him to an inevitable tension with the real possibilities of their activity, with some of his students expressing serious conflicts in their interactions courtly, as their behaviors or unconscious reactions, school life and their conflicts can take you from simple stress to a neurosis that could be perceived as widespread in schools.

Keywords: Prevention, mental health, psychotherapy, change, disease.

La psicoterapia y/o la intervención externa, permiten la identificación y el conocimiento de la problemática áulica y escolar que presenta el maestro para tomar la decisión de atenderse o no aceptar su malestar, sin tomar en cuenta todo lo que precede emocionalmente a la medida de atreverse a tomar esa la medida de atenderse.

Una de las variables de la interacción en el trabajo educativo áulico nos plantea revisar la capacidad educativa y pedagógica

con que contamos los maestros para intervenir en la resolución de problemas inherentes a la actividad de aprendizaje de los alumnos y poder operar nuestras competencias emocionales al tratar de resolver favorablemente las diferentes situaciones que requieren nuestra intervención y cómo hacen figura los padecimientos emocionales propios y son proyectados en los niños.

Estas nuevas situaciones de incremento de los padecimientos emocionales causados por el deterioro social de los diferentes ámbitos relacionados a la vida escolar del niño: familia, amigos, contexto social, la presión laboral de que es víctima el magisterio, etcétera. Influyen en su desempeño y estabilidad para aprender de las experiencias vividas en los diferentes momentos escolares que en la mayor parte son de enfrentar y resolver problemas del acontecer cotidiano escolar a que nos referimos, y cómo el maestro en su implicación disciplinar los afronta, los significa y construye alternativas de solución desde sus propios dispositivos pedagógicos y emocionales.

Pretendemos dejar a salvo cualquiera de las más de las 250 alternativas y perspectivas teóricas que pueden explicar la relación existente entre la escuela y el campo clínico de atención de problemas emocionales de las personas implicadas en los procesos de aprendizaje escolar del niño: autoridades educativas, directivos, maestros, padres de familia o tutores. Para lo cual adoptamos las categorías y conceptos comunes que subyacen en la mayor parte de estas orientaciones teóricas, dentro del manejo terapéutico de los problemas emocionales y sus aportes dentro del ámbito psicoeducativo, así como una serie de principios pertinentes para acompañar el proceso de las personas que necesitan el apoyo a través del acompañamiento, entre otros: el “niño problema” que tiene “mala conducta”, el directivo que evade su intervención, el maestro que requiere ser competente emocionalmente, los padres angustiados por tratar de responder a sus hijos y a las exigencias

de la escuela que se encuentran en la ilusión de lograr resultados de países del primer mundo; igual para las autoridades educativa que someten a presión angustiante a los maestros a través de la actuación de sus funcionarios.

Este trabajo busca contribuir a la conformación del campo de relación y diálogo entre la educación y la práctica terapéutica; tratando de integrar la dimensión pedagógica y la psicológica de la psicoterapia, evitando fragmentarla y reducirla a lo estrecho de una sola visión disciplinar; cuidando a la vez establecer que la escuela y sus comunidades escolares podrían llegar a ser fuente de malestar y neurosis o por el contrario pueden ser espacios de autocomprensión de los propios deseos inconscientes.

También advertimos un cuidado de no imbricar el campo terapéutico sobre la función educativa escolar, y sí rebasar la función de práctica de la educación escolar para ir más allá de lo pedagógico que pretende enseñar, sin tener consciente de quién es esa persona llamado maestro y de qué está hecho social y emocionalmente, quién pretende educar a los futuros ciudadanos en la escuela.

Consideramos emergente está temática y la ubicamos dentro del campo de sujetos de la educación, aunque existen algunas experiencias de reportes de investigación que nos hablan de “el malestar docente” y cómo se ha enfrentado desde las diferentes experiencias para describirlos, comprenderlo y explicarlo; sin embargo, consideramos que con nuestra percepción abonamos a resaltar la necesidad de ser competentes emocionalmente para el tratamiento de los conflictos a los que nos enfrentamos con lo que sucede a diario en las aulas, que desde nuestra mirada sería planteada la interrogante de la siguiente manera: ¿cómo se conducen las maestras y maestros cuando intervienen tratando de solucionar problemas de interacción, conducta o de disciplina que obstaculizan el rendimiento escolar? Y, ¿cuáles son las competencias emo-

cionales del maestro ante los brotes de desobediencia, de “mala” conducta, problemas de relación social entre los alumnos, incumplimiento de tareas y desacato a los ordenamientos escolares?

Partimos de considerar que la actividad docente está mediada por la relación de lo inconsciente entre los sujetos, donde el niño escolar es una persona en formación y el docente en su desesperación por resolver favorablemente a su actividad, reafirma su poder en la interacción maestro-alumno, maestro-padre de familia o tutor; sin dar cuenta de cómo se vive emocionalmente en la cotidianidad; cuáles son sus introyectos¹, cuáles sus creencias y cómo construye sus propios referentes para canalizar al niño a atención psicológica o psicoterapéutica sin identificarse como parte de la propia necesidad de atención a sus emociones que determinan su proceder y su personalidad. Si logramos inquietar en esta vertiente estaremos contribuyendo al campo de la hermenéutica educativa de la salud mental en el quehacer educativo de la entidad y de nuestro país.

Conceptualización de salud, enfermedad y salud emocional

Con base en la obra de Ornelas 2008², por ser un planteamiento construido desde la pedagogía articulado a hermenéutica de la salud mental, producto de los análisis y observaciones del campo escolar y que reivindica el campo de la salud mental como propio de los educadores y no de los terapeutas, por lo cual; “entendemos *salud*³ como concepto autónomo, autorreferente y referido a un estado de equilibrio y bienestar predominante que le es propio a los seres vivos en general y, en particular, al ser humano en convivencia armónica con su entorno”.

El contexto social donde se desarrolla la tarea educativa está propensa a la enfermedad de los docentes y para analizar este fenómeno concerniente al ser humano, que trabaja con seres hu-

manos, tal es el caso de las prácticas educativas que se tornan complejas y se requiere una estrategia reflexiva multidimensional e interdisciplinar.

Con tal principio el fenómeno de la salud se ha convertido en un “factor altamente vulnerable por los avatares del entorno tecnológico, social y económico, cada vez más agresivo”. Que repercute en la integridad física, social y emocional de los trabajadores de la educación⁴.

“De tal manera que en la dualidad básica, enfrentada estará la *enfermedad*, que se manifiesta en su naturaleza física, psicológica y social. Las enfermedades psicológicas suelen ser resultado de una compleja combinación de factores de convivencia e interacción interpersonal que afectan y/o disturban la salud mental de los individuos insertos, por lo regular, en contextos familiares. Por lo que toca a las enfermedades sociales, estas suelen ser la expresión de complejos procesos históricos, que en general tiene su origen en el desempeño, estructura y organización moral cotidiana de una colectividad”.

Siguiendo en lo sucesivo de manera textual buena parte de las ideas de Ornelas. Dejamos aparte la categoría de enfermedad mental, que para este trabajo se refiere a la realidad psíquica del ser humano o todo lo relativo a lo psicológico, lo espiritual, lo sentimental y afectivo, y todo aquello que pueda formar parte de la subjetividad e interioridad humana.

Por lo tanto, precisamos que entendemos como salud mental, la ausencia de enfermedad de esa misma índole y *trastorno de salud emocional*, la entenderemos cuando hay estados emocionales que rompen con el bienestar y el equilibrio. Si todo marcha bien, si nada nos incomoda; si somos como los demás en tiempos y en formas —apegados a los valores convencionales propios de la sociedad en los que estemos insertos—, entonces somos “normales” y si estamos “normales” entonces estamos sanos.

Partimos de considerar que estas conceptualizaciones de salud y enfermedad, han sido las perspectivas del paradigma impuesto por las comunidades intelectuales como criterios normativos preponderantes, haciéndolos coincidir con los sistemas de valores establecidos y aceptados por el conjunto de la sociedad; ya sea desde preceptos religiosos o desde la moral o la ideología del grupo dominante. Por lo que se convirtieron en parte del imaginario social y han prevalecido por largos periodos, incluso hasta nuestros días.

En el campo de la psicología, la psiquiatría y la psicoterapia y las vertientes psicoterapéuticas que se derivan de ellas, a cuyos miembros, cuyo producto erróneo de esta tradición se les ha adjetivado y se los conoce genéricamente como “expertos en salud mental”. En esta comunicación insistimos que estos profesionales, en lo que son expertos en realidad, es en la enfermedad y de modo específico: en la psicopatología. Seguramente, el viejo influjo de la medicina de significar la salud a partir de la enfermedad, produjo esa extraña transferencia al campo de las psicoterapias; por lo que los encargados naturales de educar para la salud mental serían los padres, tutores y docentes en el mismo proceso educativo que se inicia en los primeros años de la niñez y la infancia.

Entendemos por salud mental a la configuración o estructura psíquica y moral primaria suficientemente consistente y establece sobre cuál se sustenta, desarrolla y expresa la personalidad.

Es resultado de la labor educativa cotidiana en especial de la calidad del entorno psicoafectivo donde se desarrolló la crianza, es decir, donde se formó la personalidad básica, y su valoración deberá estar inevitablemente vinculada al tipo y condiciones propias de cada estructura sociocultural, de manera específica, a referentes morales y/o éticos predominantes.

El enfoque de la intervención del terapeuta a través de este enfoque, se ve al docente como una persona que se preocupa

tanto por ayudar a cada uno de sus alumnos en su crecimiento personal como ver que alcance un elevado nivel de autoestima, comprensión y aceptación de sí.

Los docentes que se identifican con este enfoque esperan que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas, mediante experiencias educativas que tengan un importante significado personal.

Los maestros y maestras en tanto individuos, estamos profundamente inadaptados y cada día mostramos nuestra ineptitud emocional, la angustia, imprudencia en las familias, en las comunidades escolares y en cualquier ámbito de la vida social, y por nuestra condición somos profundamente adaptables.

La adaptación al entorno social de manera exitosa se da cuando ha habido un proceso de formación de la personalidad o la labor educativa primaria, ha sido efectiva y afectivamente acogedora, consistente y coherente, pero cuando el docente en tanto individuo, está profundamente inadaptado, frustrado, con rigidez, sufre dolor y confundido; no hay “salud” (adaptación), hay neurosis. El hombre, neurótico-sano, necesita afirmar su individualidad, incluso por encima de la muerte, por lo que no puede prescindir de las solidaridades, comuniones, participaciones, alineaciones que le brinden sus redes de apoyo social.

En los procesos educativos, sociales, económicos, de salud, etcétera, no es posible seleccionar un único problema cuya solución conlleve automáticamente a la resolución de todos los demás. La realidad social es multidimensional sin que una de ellas pueda determinar o controlar totalmente a las restantes por lo que el proceso escolar tenderemos a integrar lo psíquico con lo moral, pues la “naturaleza social del ser humano” no puede separarse.

Con la visión de Ornelas, se sostiene que desde estos lineamientos o criterios se puede perfilar, definir y valorar esa estructura psíquica primaria que constituye la salud mental de una persona y

conlleva al desarrollo de algunas capacidades básicas en la formación de la personalidad, que deben instaurarse como presencias consistentes y manifestarse en la interacción social cotidiana con expresiones como las siguientes:

- Los recursos psicoafectivos y cognitivos que hacen que el individuo sea capaz de mantenerse predominantemente en un estado de armonía y bienestar personal.
- La capacidad de logro y productividad orientados al bienestar personal y social.
- La capacidad de concientizar y orientar voluntariamente la propia vida, en el marco del movimiento, la flexibilidad y superación de dificultades.
- La capacidad de convivencia productiva consigo mismo, con los otros y con el entorno social y natural.
- La capacidad de flexibilizar ante su antropocentrismo natural y su descentración paulatina, que no es otra cosa que el desarrollo y logro de estados de maduración, que le permiten ver más allá de sí mismo y establecer relaciones de re-conocimiento y respeto hacia los otros.

Mis neurosis y tensiones emocionales

Para dar congruencia al planteamiento, incluiré un fragmento de cómo dio inicio mi interés por conocer y tratar de analizar las prácticas y experiencias de mi quehacer docente, posteriormente incurSIONÉ en el autoanálisis de lo que podría ser mi situación como profesor, desde una perspectiva autocrítica, todavía con cierta autocomplacencia, que me permitiera tan sólo acercarme un poco a mi trabajo como docente y lo que significa para mí en términos de satisfacción emocional. Por lo cual, me interrogué: ¿cómo analizar u opinar sobre las prácticas educativas de otros colegas, juzgan-

do su proceder, cuando sabemos de antemano que se implica la subjetividad y se disfrazan o se evaden las emociones? ¿Cómo hacerlo sin primero mirar a mi interior para revisar mis emociones?, para eso me remití a momentos significativos de mi trayectoria profesional como maestro rural de educación básica, donde sólo entre dos maestros atendíamos los seis grupos y al percibir no lograr satisfacción con mi trabajo, me sentí emocionalmente triste al experimentar frustración por no lograr los resultados de aprendizaje; luego trataba de compensar esa insatisfacción a través de comprar material escolar para mis alumnos y de esa manera tratar de mitigar mi dolor al ver las carencias sociales y económicas de ellos, que ahora significo como mis propias carencias.

Otro pasaje de mi quehacer, lo son mis reacciones al no lograr enseñar a leer y escribir al 100% del grupo, volvía a sentir frustración al considerar que estaba fallando con mi trabajo, por el hecho de no lograr los propósitos educativos del grupo de 50 niños, al experimentar situaciones emocionales desagradables y al darme cuenta de mi estado emocional, rehuía hablar de ello. Posteriormente busqué platicarlo con la terapeuta; al reconocer que estaba sufriendo emocionalmente con “el no merezco sentirme así” porque consideraba que tenía la responsabilidad y obligación de saber todo para enseñar a los niños y al no lograrlo, sentía doloroso darme cuenta de mi resultado y la angustia experimentada de las repercusiones que pudiera tener para esos 4 ó 5 niños que no aprobaban. Más tarde me di cuenta que ocupaba ayuda para superar mis estados emocionales alterados, para poder seguir en mi tarea docente sin remordimientos y con plena seguridad de que entregaba mi mejor esfuerzo. Para acudir a terapia que para mí representó dar el primer paso, buscando sentirme “bien” sin culpa, invertí una parte del salario a mi atención, donde «trabajé» al analizar los puntos más problemáticos que me suscitaba, mi práctica como docente y cómo impactaba en mi estabilidad emocional, fue

en el consultorio como paciente donde analicé los temas más recurrentes que me producían malestar, dolor o sufrimiento.

Con el acompañamiento de mi terapeuta encontré los orígenes de mi malestar, me di cuenta de mis carencias, mis patologías y las explicaciones que me fueron haciendo consciente de mis problemas de autoestima, idealización de mi tarea, deseos, ilusiones, fetichización de la escolaridad para lograr ascenso y mis carencias afectivas infantiles. Así fue que descubrí mis anhelos, deseos, fantasías, frustraciones, desilusiones, etcétera. Y dio inicio mi proceso de autoconocimiento...

Ya en mi proceso busqué resolver situaciones inconclusas de mayor profundidad y fui transformando mi propósito en autoconocimiento de mi ser como persona, como docente y como humano; me sentí más pleno al reconocermé quien soy y aceptarme tal cual.

De forma similar, seguí incursionando en este laberinto discursivo de mis “prácticas educativas”, que no eran más que incursiones que intentaban encontrar pistas del porqué de mi significado de lo que era ser un buen docente, mi necesidad de reafirmar mi vocación, buscar reconocimiento y escalar en ascensos laborales.

Mis angustias se incrementaban cada vez que tenía que tomar decisiones para asumir mayores compromisos profesionales y me costaba mucho trabajo; ser docente de niveles en educación superior, que me despertó temor de enfrentarme al terreno desconocido para mí y animado por la confianza que sentí del apoyo familiar (mi esposa), me lance a encarar el reto, reconociendo de antemano muchos de mis vacíos, limitaciones y deficiencias, pero con muchas ganas de llenarlos, superarlos y subsanarlos. Y aquí estoy ahora compartiendo mis percepciones, preocupaciones y necesidades.

En las anteriores notas percibo cómo mi entusiasmo por iniciar el desprendimiento de mi yo, como docente con una gran brecha de desilusión entre lo que construí como ideal y la realidad

que vivo, con la creencia de mi deber ser muy alto; reconozco mi quiebre de esquemas, paradigmas, supuestos, rutinas, roles dinámicas, tedios, legitimaciones, etcétera, hasta quedar con pocas verdades, con mis simulaciones, justificaciones y defensas... hasta tocar el fondo, condición que me ha llevado a reconocer cómo mis emociones operaban en mí, cuando tenía que resolver los problemas de interacción con mis alumnos de educación secundaria, al mediar los contenidos y como en algunas de las ocasiones era tal mi enojo que recurría a expresar mi coraje al alumno de varias formas que iban desde los gritos, insultos y expulsiones del aula, y en alguna ocasión llegué a enviar a dos o tres alumnos al gabinete psicopedagógico, para que ahí tomaran las medidas correctivas.

Mi actitud evasiva ante las emociones que manifestaba y me querían avisar algo de mí, sin detenerme a escuchar esos mensajes, que me alertaban de mi malestar emocional a partir de los rasgos paranoides de mi personalidad.

He aprendido en este terreno de las emociones que cuando logro ser sincero, honesto y logro dar confianza, entonces encuentro la sinceridad, honestidad y confianza de algunos de mis colegas; igual puedo percibir cuando estoy desencadenando muy probablemente condicionamientos que inhiben la espontaneidad de mis compañeros, que no están preparados ni dispuestos a remover los fantasmas emocionales que les asustan.

Me ha sido grato reconocer mi necesidad de atención terapéutica por mi status de asesor, a través de estos recursos he adquirido competencias emocionales para el mejor tratamiento de los problemas de “mala conducta” que resuelvo en las aulas; que mi dificultad para relacionarme socialmente con directivos autoritarios, es para que aprenda que el problema está dentro de mí y que tengo la opción de aceptarme o cambiar; que no necesito establecer el acompañamiento terapéutico como la necesidad de la mayoría de mis colegas, sólo porque me ha sido útil a mí, y sí

como una opción y posibilidad de aliviar sus tensiones y trastornos emocionales.

Podríamos interpretar y tratar de generalizar cómo se desarrolla el quehacer de los maestros y las maestras, y cómo sus condiciones de trabajo actualmente están reconvertidas, despojados del control de la materia de trabajo, donde no aparecen las competencias emocionales y los dispositivos para afrontar las situaciones que producen trastornos y desequilibrios de la personalidad; pocos buscamos la salida con nuestros recursos cuando aceptamos que necesitamos el apoyo en este terreno y enfrentamos todo el clima organizacional de dominio directivo, una cultura opresiva y castrante.

Lo latente de la profesión docente

Ahora en mi trabajo como terapeuta es en el consultorio donde he constatado con algunos maestros en servicio; qué la enfermedad que Abraham denomina “enfermedad del enseñante” que es la que padece un maestro cuando él mismo y las otras personas e instituciones se olvidan de que el maestro es también persona. Y afirma que esto redundará positiva o negativamente en su grupo de clase.

Para tratar de ilustrar un poco presentamos fragmentos que nos podrían ilustrar casos de compañeros de este grupo terapéutico que trabajó sobre la violencia que padeció durante la infancia, ya sea ejercida por la familia o en el ambiente escolar por sus profesores.

Estas experiencias se desarrollaron en terapia de grupo, a un conjunto de compañeros docentes donde trabajamos en 3 sesiones terapéuticas de 2 horas cada una con 15 participantes. El propósito de estas sesiones era recrear la vivencia infantil para comprender de manera más consciente por parte de los participantes cómo las afectaciones de violencia escolar influyen inconsciente-

mente en los rasgos de conducta y personalidad adulta, a continuación se presentan tres casos que ilustran mi planteamiento:

- a. Una maestra refiere el resentimiento hacia su padre durante muchos años por haber sido golpeada y castigada por él a la edad de 6 ó 7 años, cuando se fue a montar a caballo con su hermana sin el consentimiento del padre, motivo suficiente para que su padre la golpeará.

Ella nos comparte que siendo niña no comprendía cómo es que las niñas decentes no montaban a caballo, ni cómo es que se lastimaban, ni porqué su papá se había enojado al grado de pegarle.

Ella comenta que las personas que se le acercan tienen malas intenciones, hablan negativamente de ella y se burlan. Se muestra desconfiada y frecuentemente se siente enferma. Por lo regular juzga que muchos de los elementos de su contexto físico cercano están sucios y contaminados. Trabaja con puerta y ventanas cerradas para evitar la mugre del exterior. Su cama la fumiga con insecticida para que no se acerque ningún bicho, si entra algún roedor o hay basura en su casa culpa a sus vecinos.

Cuando se molesta por alguna basura, reprende a sus alumnos con adjetivos, les dice que son unos “cochinos”. Se queja de insomnio, se siente deprimida y se aísla para no socializar con la mayor parte del personal.

Si pretender explicar el padecimiento sino con el propósito de resaltar cómo influye su percepción emocional en su trabajo a partir de su relación con la figura paterna; nos ilustra cómo influye su trastorno de ideas obsesivas compulsivas en el desempeño de su trabajo, caracterizado por la presencia de imágenes e impulsos recurrentes, pensamientos no deseados e invasores, que pueden incluso pa-

recer algo tontos, extraños, indecentes o insultantes para ella que los experimenta y que están acompañados por un ansia por hacer algo que pueda aliviar el malestar causado por la obsesión (compulsiones).

Tiene efectos en la tarea docente ya que la maestra no se desprende de su personalidad patológica funcional para trabajar; descargando en el grupo sus fantasías y las concepciones creadas por las ideas de la limpieza, el orden de su grupo y su extremada precaución para no ser contaminada por los agentes dañinos que le amenazan.

- b. Un maestro participante de las sesiones de grupo nos comparte el recuerdo de la violencia verbal y física que le propinaba su maestro en uno de los grados de la educación primaria, que le decía “burro” y lo golpeaba con un grueso anillo de oro en la cabeza. Siente mucho enojo al recordar las imágenes de las agresiones y castigos con el anillo por parte de su maestro a la vez reconoce, que él mismo ahora en el presente para mantener la disciplina del grupo, lo hace a través de la amenaza de infringir castigo a quien se encuentre realizando alguna actividad fuera de la tarea indicada, y quien infringe la regla o entra en lo que el profesor considera como “mala conducta”, le castiga con un sopapo o coscorrón en la cabeza (pero sin anillo).

Él refiere y juzga su proceder como erróneo y se culpabiliza al tratar de justificar que “hay momentos en que el grupo entra en indisciplina que hay que tomar medidas para evitarlo”.

Sin muchas pretensiones explicativas y sólo con el ánimo descriptivo resaltamos el recuerdo de las situaciones agresivas, la experimentación de sensaciones de la violencia física y verbal y la vivencia emocional de coraje (enojo) y las emociones relacionadas a la culpa, tristeza, etcétera.

En estas sesiones de trabajo grupal a través del análisis del ciclo de la experiencia vivida, se logra traer del pasado, las diferentes etapas de identificación de emociones vividas de manera similar y en una de esas imágenes se recuerda en edad escolar y logra identificar el miedo que experimentaba cuando el maestro “utilizaba un anillo grande de oro con el que nos pegaba en la cabeza cuando nos portábamos mal” y al remover las emociones en el tiempo presente le causa sorpresa al darse cuenta del momento en que aprendió a violentar porque creía que: “ya lo había olvidado”, y se da cuenta que la violencia que había padecido en su infancia de manera inconsciente la reproduce de otra manera con los grupos con los que trabaja en la escuela.

- c. Maestra madre soltera: Refiere de su origen de pobreza y humildad, con el abandono de su hija de 15 años quien vive con su padre; actualmente vive con su hijo de 4.

Durante el embarazo de su segundo hijo, evitó trabajar con grupo escolar por temor a que la «descubrieran embarazada».

Continuamente se siente observada, criticada y su percepción es de escasa aceptación por los compañeros de trabajo.

Refiere que permanece soltera porque los hombres sólo se quieren burlar de ella. Evita en la medida de lo posible relacionarse con el resto de sus compañeros, siente que las personas no aprecian su trabajo.

Castiga a los niños en nombre de Dios con la moral religiosa que ella ha aprendido y cuando se dan hechos de conflicto entre los alumnos, sin abundar en conocer los hechos y las posibles causas para darles un tratamiento educativo, los hace que pidan perdón a “diosito que todo lo ve

y todo lo sabe” advirtiéndoles que serán castigados si se portan mal.

En defensa de la protección de su hijo, lanza maldiciones a alumnos que ven «mal» a su hijo.

Evita algunas de las convivencias entre el personal y busca la aceptación de los alumnos, con los cuales se esfuerza por mostrar su afecto, los abraza y los despide de beso la mayor parte de los días, los retiene hasta el final para mostrar alto grado de responsabilidad y el aprecio que le tienen los niños.

Llora frecuentemente por situaciones que sufre en ese momento y cuando tiene confianza con las personas se desahoga compartiéndoles sus situaciones, en ocasiones se siente culpable de los errores que alcanza a detectar, la mayor parte de las veces cuando se complican los problemas de interacción intraescolar.

Anhela que alguien le regale algo, cualquier cosa que le muestre afecto... para sentirse tomada en cuenta.

Ella se autopercibe haciendo lo correcto de la forma correcta y su voz es de tono bajo y su mirada es triste con mucho hermetismo.

Encontramos en el pasado infantil en los ámbitos escolar y familiar, los antecedentes inconscientes que afloran en situaciones conflictivas, de manera que al trabajar en terapia de grupo la sintomatología de la agresión, que de manera inconsciente infringe el docente al alumno en la interacción escolar; la recreamos a través de la metodología y técnicas de la psicoterapia Gestalt, que para estas sesiones recurrimos a inducciones regresivas y después analizadas en el proceso del ciclo de la experiencia, para buscar relacionar las situaciones vividas con las situaciones escolares presentes. Al darnos cuenta de los diversos significados que

como víctima de la agresión recibida le damos como adultos: sean padres, tutores o maestros y darnos cuenta de cómo asimilar la violencia que hemos reproducido de manera inconsciente con los patrones aprendidos también de forma inconsciente o bien que ha sido introyectada desde temprana edad.

La enfermedad emocional en numeralia

Recientemente la representación de la Sección 47 del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) que agrupa al magisterio estatal en Jalisco, sensible a la situación que se presenta con mayor intensidad en el trabajo de los docentes, reconoce que el “90% de los docentes presentan alguna enfermedad derivada de estrés que produce su trabajo”⁵ y abunda que es lamentable que por la presión que vivimos todos los días, para nadie es desconocido que la mayor cantidad de candidatos y asistentes al Hospital Psiquiátrico de San Juan de Dios seamos los maestros y las maestras.

Por su parte, el titular de la Secretaría de Salud en el estado de Jalisco, afirma que a los docentes los marcan los problemas de diabetes (uno de cada diez) e hipertensión (uno de cada cinco) son derivadas del estrés, además de otras afectaciones de la salud, como la adicción al tabaco (uno de cada tres), alcoholismo (uno de cada tres). Las posibles causas las ubica en la intensidad de trabajo y el desgaste emocional, por lo cual se empieza a plantear la salud emocional del magisterio como un problema de salud pública que requiere ser atendida y a lo cual el magisterio a través de su Organización Sindical, lo plantea como una alarma de atención específica y urgente.

En otra macro-investigación por el tamaño del universo, la muestra y la metodología; dio como producto académico la obra de José Antonio Lara Peinado (2007), “El mal-estar docente” donde se presentan de manera clara las condiciones del trabajo do-

cente en general, que provocan algunas alteraciones de la salud mental en el país, representado por el trabajo de campo de más o menos diez entidades de la república, que recoge las estadísticas de 1500 respuestas de entrevistas a maestras con las cuales se ha trabajado con entrevista o en consulta. Y nos comparte los siguientes datos:

- Dos de cada tres aceptan tener una relación disfuncional.
- Dos de cada tres han sido maltratadas verbalmente.
- Una de cada tres ha sido lastimada físicamente.
- Dos de cada tres vive con una pareja alcohólica.
- Dos de cada tres ha presentado al menos un estado depresivo menor.
- Dos de cada tres al menos una vez ha tomado antidepresivos.

Respecto de las respuestas de los hombres dedicados a su función de docentes:

- Dos de cada tres aceptan haber golpeado a su esposa.
- Dos de cada tres tienen eyaculación precoz.
- Dos de cada tres son obsesivos.
- Dos de cada tres acepta haber dicho ofensas verbales a los alumnos.
- Dos de cada tres aceptan sentirse insatisfechos en su vida.

Del conjunto de encuestados arroja los siguientes datos recabados:

- El 80% afirma venir de hogares disfuncionales.
- El 80% reconoce haber tenido un padre con algún tipo de adicción.

- El 85% recuerda maltrato físico en la infancia.
- Un 60% sufrió algún tipo de abuso sexual.

Sin más análisis de lo que se puede extraer de esas estadísticas y sin conocer mucho de la metodología, la aplicación y el tratamiento de los datos y su validez nos ilustra acerca de cuál es el panorama que predomina en el magisterio.

Para conocer la magnitud del efecto que tienen los problemas de salud mental del maestro sobre la educación escolar, nos da cuenta de cómo la alteración de la salud mental de tensión, preocupación, estrés, angustias, depresiones, neurosis, etcétera, son padecimientos de los que no estamos a salvo de padecerlas quienes estamos relacionados con las escuelas: los maestros y los directivos de cualquier nivel educativo. Hemos encontrado situaciones de relación institucional que tratan de solucionar conflictos del aula de la escuela y cómo se expresa la prepotencia desproporcionada de la respuesta que va del enojo y molestia por los argumentos encontrados y llega hasta las agresiones físicas infligidas a los alumnos por parte de algunos maestros; hemos escuchado anécdotas sobre alumnos maltratados física y psicológicamente, se ha tenido noticia de maestros que han participado en hechos donde se manifiestan estados emocionales desmesurados, denotando y generando situaciones que bien pueden juzgar de malestar emocional leve hasta enfermedad mental severa.

En la mayor parte de los reportes de investigación “la salud mental” es un campo con escasa atención de los sujetos implicados en los servicios de educación pública, sin embargo, con frecuencia observamos los estragos que produce en el rendimiento escolar el desempeño de profesores con problemas emocionales diagnosticados desde los ocasionales brotes neuróticos, neurosis funcionales y graves, hasta los trastornos de perversión expresados en abuso sexual a los alumnos.

Pasamos ahora a tratar de dar operatividad al aporte de las investigaciones académicas⁶ sustentadas en un trabajo de campo, con un universo amplio y muestra muy relativa, que da cuenta de cómo se presentan casos de neurosis que se tornan crónicas y agudas, funcionales en la tarea de docentes y directivos, si nos acercamos un poco más a la sintomatología en su vida cotidiana, podríamos darnos cuenta de cómo se va produciendo el desgaste emocional y las condiciones de trabajo en las que se desarrolla la tarea educativa de los maestros y maestras de gran parte del país.

Desde la teoría, ¿quiénes somos los maestros emocionalmente?

Pasando ahora a los fundamentos teóricos y conceptuales que nos puedan dar luz (acerca del reconocimiento del quehacer del profesor), en todos los niveles educativos; las lecturas a que recurrimos, reconocen que la tarea de los docentes tiene una implicación subjetiva y emocional; Ada Abraham⁷ reuniendo en su obra a educadores, psiquiatras, psicólogos de la talla del humanista: Carl Rogers, Alberto Moyni, Michael Huberman, A. Shapra, entre muchos otros relacionados con la tarea de enseñar.

El caso que presenta Abraham es el del propio Carl Rogers, quien afirma: la persona del docente cuenta más que lo que sabe y más que los métodos utilizados. Al referirse a su sentir a la hora de trabajar como docente.

Rogers señala que los docentes en formación sólo pueden acrecentar esas facultades de facilitación si los formadores mismos las practican en un nivel elevado, es decir, que nadie da lo que no tiene en un sentido de modelar, aprender y ejercitar las prácticas, de cómo reacciona emocionalmente ante sus sentimientos el maestro de lo que hacen, dicen, piensan y sienten sus alumnos a la hora de gestionar el aprendizaje, por lo cual las herramientas y

recursos que nos hayamos procurado en la formación inicial son los que permiten o facilitan nuestra tarea educativa.

Habrá que considerar que Rogers cuestiona: ¿cuántos docentes hay que sean personas reales en su clase?

Reconoce que en su mayoría los maestros muestran una máscara profesional desde que comienza la jornada de trabajo, máscara que se quita al terminar sus clase. Parece más tranquilizador y seguro ocultarse detrás del papel de profesor que enfrenta al alumno como persona auténtica, humana, que experimenta sentimientos que suponemos los sublima al inconsciente.

Ada Abraham afirma que el enseñante tiene la capacidad de contener o de expulsar las manifestaciones psicológicas, estimula o traba la plena realización del verdadero sí mismo del enseñante y, puesto que los fragmentos de los casos que presentamos son pocos los que llegan a revelar en grupo de colegas las emociones de frustración, angustias, miedos, etcétera, que pueden permitir la sensación de liberación de las emociones inconscientes contenidas.

Alberto Moyni, en esta misma línea, señala que “afirmar que el enseñante debe situarse como persona significa rechazar el subjetivismo de la afectividad en nombre de la sinceridad y el objetivismo del papel en nombre de la tarea docente. Y sigue diciendo que el papel no es algo que está dictado por una exigencia institucional, sino que es un compromiso entre las exigencias de la tarea docente. Las expectativas del grupo y las emociones del individuo, que éste revela y oculta al mismo tiempo. La persona, la afectividad y el papel están en continua interacción; lo propio de la formación del enseñante en cuanto a persona consiste en permitirle conciencia de esas interacciones para responder a las nuevas necesidades del alumno, así como a las finalidades que él mismo se propuso alcanzar”.

Por su parte, Michael Huberman y A. L. Shapira, hacen referencia al *ciclo de vida y la carrera docente*; sostienen que recien-

temente inicio el estudio de los adultos y de la edad adulta como fase particular del desarrollo de la persona, con el correr de los años, el estado fisiológico, el tiempo psicológico y el perfil de la actividad profesional se modifican en los adultos, lo cual supone cambios en la compleja gama de sus centros de interés y de sus motivaciones. De sus investigaciones al respecto concluyó:

- Aparece con la edad, una tendencia a reducir la cantidad y frecuencia de los contactos sociales para cultivar sólo algunas relaciones profesionales.
- Una tendencia (especialmente con quienes han llegado a la plenitud de su profesión) a entregarse más a actividades profesionales (entre 45 y 55 años).
- Una creciente preocupación, a medida que avanza la edad, en realizar cometidos que antes uno se había impuesto (me queda poco tiempo...).
- Una acrecentada voluntad, entre los 35 y 55 años de *ayudar a los demás a resolver sus dificultades*.

Estos autores señalan que entre más edad se va ampliando la brecha entre los alumnos y los maestros: el contacto fácil, amistoso, a menudo íntimo de los primeros años cede el lugar a relaciones más formales alrededor de los 40 años.

Señalan que también el trabajo del profesor se hace más mecánico y el docente experimenta una disminución de energía y un decaimiento que corre parejo con su disminución de entusiasmo en la enseñanza.

Señalan los autores un desplazamiento de los intereses; los docentes se aficianan más por las actividades profesionales (sindicalismo, grupos de trabajo) y menos por actividades pedagógicas en el seno de la clase.

José María Esteve dice que la docencia implica fuertes tensiones casi permanentes, de ahí la necesidad de que el educador

afronte, las acepte y las supere para llegar a esa posibilidad de realización personal.

André de Peretti, al finalizar el texto afirma: para ser una persona, llegar a ser uno mismo, sólo puede entenderse con la condición de preservar nuestro margen de crecimiento como signo de nuestra identidad.

El mismo Peretti nos dice que la realización acabada de la persona, de los enseñantes, la realización que garantiza el desarrollo pleno de los alumnos, exige que los docentes dispongan de una variedad de medios y procedimientos pedagógicos; con ello el enseñante responde a las diversas expectativas de los alumnos y diferencia su práctica pedagógica preservándola de la monotonía y del desgaste.

Por su parte, Ángel Díaz Barriga⁸, en el capítulo cuatro acerca de los procesos de frustración de la tarea docente, afirma que la frustración y la angustia son producidas en el trabajo docente y distingue la angustia con la posibilidad de que sea productiva y la frustración como generadora de deterioro personal del docente.

Este deterioro está rodeado por la conjugación de una serie de procesos muy diversos cuya consecuencia directa es el origen de mecanismos de frustración en la tarea docente. “Estos procesos están marcados por la manera de cómo se retribuye económicamente su trabajo, por el reconocimiento social al mismo y por los espacios de autonomía profesional que se le conceden para definir el sentido de la actuación, a la vez la dinámica del contacto afectivo permanente en la tarea docente generan condiciones que inciden en una carga emocional en constante en el trabajo educativo”.

Afirma que los procesos de frustración de la tarea docente inciden directamente sobre los sujetos de la educación y que tanto afectan al contexto social que lo determina.

Los elementos que propician los procesos de frustración de la tarea docente la podemos analizar en 3 dimensiones: 1) la profesional desde el punto de vista histórico y de sociología de las profesiones; 2) la que se deriva de la tarea pedagógica propiamente dicha y, 3) la que proviene de la dinámica afectiva que se produce en la tarea docente. Y es en esta última donde centraremos nuestra atención.

Aunque el maestro no tenga sentido de fracaso, no puede existir ese sentido de fracaso donde la racionalización se convirtió en el refugio de todo lo que se proyecta sobre él. En ocasiones se regatea el gran servicio que presta a la sociedad y al Estado, en tanto el maestro ve devaluado su quehacer y en los años 80 vivió abruptamente una expropiación del trabajo decente, viéndose reducido su salario de forma significativa. Ante ello, en varias ocasiones los profesores hemos tenido que expresar la inconformidad y luchar por algunos paliativos al salario a través de marchas por las calles, paros de labores y huelgas sin reconocimiento.

La ausencia de autonomía le impide ahora controlar sus procesos de trabajo y cada vez su trabajo es más técnico que educativo al tener ya las planeaciones de clase por cada día y por cada grado, considerándolo sustituible por cualquier otra persona con un mínimo de adiestramiento, sin detener el proceso de enseñanza.

Es claro que el docente ya no tiene elementos para controlar ni el contenido de su trabajo y menos aun la evaluación de sus logros, ya es evaluado por diversas instituciones, como PISA, CENEVAL, ENLACE, PRONAP, etcétera. En síntesis, el profesor se ha contratado para desarrollar cursos que han sido aprobados por los órganos competentes. La visión que la pedagogía pragmática tiene del docente es la del ejecutor de lo establecido.

Se han perdido los espacios para establecer verdaderas confrontaciones entre los saberes, reducidos a los estrechos márgenes

nes que logra el SNTE en los Congresos de Educación, manipulados, maquillados y reducidos a la participación domesticada de los delegados que en ellos participan.

Los procesos de frustración son rutinas que empobrecen su mundo interno, el de las emociones que entusiasman, que lo impulsan, que lo motivan; las metas humanitarias y utópicas de la educación son reemplazadas por una rutina de sobrevivencia que los agota como profesionales y como personas y los lleva a realizar su tarea las finalidades de trascendencia y desarrollo.

Si estos procesos no lo llevan a terminar en su deterioro personal real, es porque crea recursos y herramientas que enmascaran las situaciones adversas en logros y satisfacciones personales muy subjetivas, como formas de gratificación a partir de su trabajo y logra estatus social y satisfactores materiales básicos que en algún otro oficio sería más difícil.

El proceso de frustración es percibido entre los maestros cuando se conversa y se convive entre ellos, se intercambian sus percepciones de insatisfacción, en contextos informales, donde de acuerdo a la situación y confianza muestran su malestar por no ser reconocidos ni por sus alumnos, ni por los directivos, ni por las autoridades educativas, ni por los padres de familia e instituciones sociales.

En este mundo escolar transcurre entre un sinnúmero de afectos. La relación entre profesores y alumnos moviliza las emociones entre ambos.

Cuando el maestro es consciente de la intensidad de afectos con los que trabaja durante las cuatro horas diarias, en las que se relaciona con sus alumnos y en el caso de los docentes de secundaria se multiplica por el número de alumnos y el número de grupos que cubre en cada hora trabajando con cientos de alumnos en unas cuantas horas, máximo 7 por día.

Los intercambios de palabras con sentidos y significados afectivos, intercambio de miradas, palabras de disgusto, gestos de

enojo, etcétera. Le ayudan a generar un conjunto de comportamientos que pueden llegar a ser más o menos defensivos.

Schipani y Tíno⁹ describen varias respuestas que puede tener el docente frente a una situación de este tipo: desesperación, progresiva pérdida de sensibilidad, aumento de susceptibilidad, diversas formas de agresividad y comportamientos regresivos, intentos todos estos de enfrentar de alguna manera esta situación.

Puesto que no es el docente el profesional que trabaja con la mayor carga afectiva, ya que otros claramente se involucran en mayor medida de situaciones emocionales, si se podría afirmar que es el profesional que tiene condiciones de mayor descuido técnico frente a los materiales emocionales que emergen frente a él.

En la tarea docente se mueven múltiples emociones: sin embargo existen pocos espacios donde el docente las pueda elaborar psíquicamente. Quizá por eso, cuando un programa de formación de profesores recurre a una modalidad de trabajo que posibilita la elaboración de alguna forma de estas emociones. Tal programa llega a tener mucho éxito o reconocimiento, de acuerdo a los aportes que reditúan a quienes lo impulsan o detienen; caso concreto es la Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Jalisco.

Reyes¹⁰ mostraba en función de la consulta analítica, como un profesor no puede asistir a este tipo de consulta privada, dado que insumiría el 91% de su percepción mensual.

La magnitud de la problemática descrita no se resuelve sólo con buenos deseos por parte de los directivos, de la autoridad educativa, de padres de familia, de docentes y sus alumnos. Son problemas estructurales de la profesión docente como una forma de acceder a una explicación de mayor comprensibilidad sobre ciertos procesos en los que se puede ver involucrado el profesional de la educación en el curso de su trabajo.

Es conveniente considerar que quienes se están preparando para realizar tareas docentes conozcan esta situación, así como el conjunto de vicisitudes que tendrán que enfrentar en su vida profesional, de manera que también prevean algunos mecanismos que permitan disminuir las posibilidades de frustración que se encuentran en el desarrollo de su labor. Estas necesitan ser consideradas como riesgos profesionales.

El fracaso escolar produce malestar emocional

Cuando los resultados logrados en su desempeño son insatisfactorios, se favorece el fracaso escolar y ¿quién es el responsable?¹¹ El fracaso y la frustración son huérfanos, ni la escuela, ni los maestros, ni los padres aceptan la responsabilidad por el fracaso. A menudo se culpa al niño o se hace remontar las causas a problemas sociales que solamente se pueden resolver cuando se hacen realidad lejanas utopías.

El fracaso de la escuela en el niño, se interpreta por el sistema como la incapacidad para cumplir con los objetivos, lo cual se debe a diferencias estructurales que requieren atención especializada o a una falta personal de esfuerzo.

Un equipo de investigación en Chile, interpretaron el fracaso de varias maneras:

- En contraste con los significados a “buenos” alumnos: un buen estudiante es aquel que trabaja, responde, participa, y no es un mueble sino un niño feliz motivado y entusiasta.
- Como deficiencias en los patrones cognoscitivos y el comportamiento debido a factores socioeconómicos o genéticos.
- En cuanto al nivel de cooperación de los padres con la escuela.

- Se resume en que un niño exitoso es aquel cuyos padres revisan cada día lo que hace.

Las principales palabras o frases asociadas con el concepto que tenían los maestros del éxito era “responsable”, “ansioso por aprender”, “inteligente”, “tiene más cultura” y “padres que se preocupan por su éxito”.

Los padres interpretaban el fracaso como vinculado a informes escolares deficientes y notas bajas.

En la investigación se reporta: “En nuestras observaciones fue fácil ver cómo varios conceptos de fracaso se representan a través de los procesos de interacciones entre niños, maestros y padres, en particular, cómo algunas prácticas en el aula reforzaban la naturaleza de tales concepciones”.

El caso de Jorge que temía pasar al pizarrón ya que le producía miedo extremo al dictado, tres meses después del comienzo del año, Jorge todavía llegaba a la escuela llorando. Sus lágrimas iniciales y casi inadvertidas daban paso a gritos desenfrenados a la entrada de la escuela. De modo agresivo trataba de evitar entrar a la escuela y su “comportamiento escandaloso” llamaba la atención de otros padres que llevaban sus niños a la escuela: Jorge empezó a rechazar la escuela. Todavía no era considerado un niño “fracaso” sino solamente un alumno nervioso y difícil de manejar. ¿Por qué lloraba Jorge? La explicación inicial de su maestro fue:

- Porque él es así. Se pone nervioso cuando no trae su tarea o le falta algo. Lloro todos los días. Sus padres son muy viejos. Él es hijo único.

Hacia finales del año, el maestro había caracterizado la situación más específicamente “Jorge lloraba porque se le recordaba el

dictado”. Este miedo de Jorge, sin embargo, se interpretaba como un producto de actitudes de los padres hacia él.

Estaba influido por la manera en que sus padres lo trataban. Yo siempre veía a su madre pegarle para obligarlo a entrar a la escuela. La madre de Jorge, sin embargo, veía las cosas de modo diferente.

Jorge comenzó en junio a tener problemas. Comenzó con el problema del dictado. Dictado, dictado... nadie lo podía sacar de eso. Primero cuando llegaba el momento de ir a la escuela... comenzaba a llorar diciendo que no quería ir “porque vamos a tener dictado y yo voy a hacer las cosas mal”. Yo le dije a la maestra pero ella respondió “¡no se preocupe! Pero algo debe de haber sucedido porque de pronto él no quería ir a la escuela a causa del dictado, no debido a la lectura o a la aritmética. Yo pienso que él debió haber tenido problemas con el dictado y puede haber sido severamente reprendido y él es muy sensible. Se debe haber asustado. ¿Por qué tuvo repentinamente este problema?... Lloraba durante todo el camino hacia la escuela. Bajaba del ómnibus, cruzaba la calle y me empezaba a tirar hacia atrás diciendo “yo no quiero ir, yo no quiero ir” todo este escándalo en la calle. Se tiraba en el pavimento... La maestra nunca reconocerá que puede haber sido su falta, porque había otra niña pequeña que estaba experimentando lo mismo; a ella la maestra le decía de manera muy abrupta: “Se lo estoy diciendo, usted es perezosa porque no es estudiosa...” Yo hablé con la maestra esperando encontrar lo que estaba mal y ella me dijo que él era nervioso. Ellos me dieron el nombre de una médica y lo llevé a que lo viera. Ella lo está tratando... le dio un calmante. Gracias a Dios está mejorando. Los dictados son excelentes. Era solamente el dictado la causa de todo. Era el dictado, el dictado me tenía enferma... En Septiembre la doctora aumentó la dosis que él debía tomar antes de ir a la escuela.

Le preguntamos a Jorge acerca de sus propias opiniones sobre la cuestión:

Entrevistador: ¿Todavía estás tomando la medicina?

Jorge: Sí

Entrevistador: ¿Para qué es la medicina?
Jorge: Para... para... dejar de toser tanto. Para que deje de llorar.
Entrevistador: ¿Cómo fue que dejó de llorar?
Jorge: Porque me dieron un jarabe.
Entrevistador: ¿Lloraba porque estaba triste?
Jorge: ¡No! Porque tenía miedo.
Entrevistador: ¿De qué tenía miedo?
Jorge: De los dictados, pero después se me pasó.

La calidad de las relaciones padres-escuela (las cuales en el caso de las escuelas observadas era sobre todo madre-maestra) parecían ser un factor importante en el grado de éxito de los niños.

Los padres y los maestros se enfrentan entre sí con una serie de demandas mutuas y atribuciones de responsabilidad en cuanto a los logros escolares del niño. Las escuelas (observamos) pedían de los padres cooperación que iba desde las contribuciones materiales a la ayuda en el proceso docente del momento. Los padres, sin embargo, esperaban que los maestros resolvieran la mayoría de los problemas de aprendizaje de sus niños.

La escuela y el hogar son dos mundos culturalmente diferentes que no siempre coinciden. De una parte estaba la escuela con su concepto específico de aprendizaje; de la otra parte estaban las familias con su experiencia de vida propia de la clase trabajadora. Encontramos que los maestros a menudo no podían entender ni el sistema de valores, ni la lógica desplegada por los padres de sus niños y tendían a rebajar su modo de vida. La escuela poseía sus propios puntos de vista de lo que se necesitaba para ser un buen alumno y un buen padre.

Según lo percibían los maestros los factores que afectaban la calidad de su trabajo, eran las pobres condiciones materiales, las exigencias burocráticas, la falta de asistencia técnica adecuada, las deficiencias en el plan de estudio, las actividades extraescolares y más recientemente... yo agregaría las evaluaciones del

sistema escolar y sin capacitación para tener las competencias emocionales para acompañar a los alumnos.

Al reflexionar sobre la formación de los docentes y la educación para un desarrollo emocional equilibrado y cómo la función directiva y la actuación de las autoridades educativas entre otros agentes relacionados con la educación; como los padres de familia, la organización sindical etc., influyen de forma decisiva el estado que guarda la salud emocional de los docentes.

De qué nos damos cuenta

Al revisar los programas con los que fuimos formados inicialmente y nos daremos cuenta que a lo más que llegamos es a conocer el desarrollo del niño y sus dispositivos para el aprendizaje, poco de los aprendizajes emocionales y en los cursos de actualización de cada principio de año escolar o en la evaluación del ciclo poco o nada se comenta de los brotes neuróticos que expresaron en los grupos, no se habla de las neurosis detectadas entre los colegas, ni tampoco se analizan los casos crónicos de maestros y directivos que tuvieron que ser atendidos en psicología u hospitalizados en psiquiatría; esos son temas para cuchichear y estigmatizar en forma discreta; si acaso en la formación continua hay grupos de PRONAP u otro programa de Formación Continua para los Maestros en Servicio, son de contenidos que apoyan el análisis de las trayectorias laborales y más recientemente algunos dedicados a enfrentar el tope profesional o el síndrome de *burnout*, o síndrome del quemado que nos aporta buena comprensión y poca efectividad para nuestro trabajo.

La mayor parte de programas están básicamente orientados a atender el aspecto cognoscitivo de formación teórica; mientras que cada vez en la actualidad se reconoce con claridad la influencia emocional en el desempeño del trabajo docente, con las inves-

tigaciones realizadas en las tres décadas, en los estudios hechos y presentados en los eventos de investigación de los diferentes Congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE)¹², los Foros y Congresos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los Congresos de Educación del SNTE y algunos otros de instituciones de educación superior; dan cuenta de la estrecha relación que guarda la salud física y mental de los docentes con la actividad que realizan frente a los grupos de alumnos.

En esas investigaciones se da cuenta de una gran variedad de aportes al conocimiento de la influencia de la esfera emocional de los sujetos de la educación escolar y se reconocen las teorías implícitas como construcciones cognitivas elaboradas a partir de experiencias sociales, de información, conocimientos, modelos de pensamiento y aprendizajes emocionales, transmitidos por medio de la interacción social en la educación y la comunicación social.

Dichas teorías tienen la finalidad de inferir sobre sucesos y planificar comportamientos en la escuela. En otras investigaciones se dan a conocer las teorías implícitas acerca de la violencia en alumnos de secundaria, las intervenciones y omisiones de los directivos y maestros en los diferentes contextos sociales.

Otros aportes los encontramos en las diferentes maneras de representar a los alumnos en las interacciones de acuerdo a la formación académica lograda, para conceptualizar y dar operatividad al manejo de teorías sobre el desarrollo del niño, la influencia de las características emocionales del maestro en la formación del carácter del infante. Desde esta postura el niño es visto de una manera más integral, menos diseccionada entre la disyuntiva pedagógica o psicológica, repercutiendo de forma favorable a la comprensión de la situación formativa de las emociones del alumno.

Las condiciones laborales pactadas con el SNTE no consideran las condiciones de las escuelas y las problemáticas que deri-

van del ejercicio profesional y su tratamiento como política de prevención o formativa para tratarse como prestaciones la atención psicoterapéutica. Es hasta que los maestros han manifestado el cuadro de sintomatología que la Institución de salud pública llama enfermedad mental, detectada por el médico familiar y derivado al especialista, que le da citas lejanas, es decir para después de varios meses.

La recurrencia de los casos en nuestro sector educativo nos puede dar los indicadores, los niveles de estrés, los niveles de frustración que experimentamos los maestros ante el clima organizacional y de gestión que establecen los directivos (directores; subdirectores, coordinadores académicos de escuela, jefes de enseñanza; supervisores, jefes de sector, directores de nivel, coordinadores de área) imponiendo una cultura de autoritarismo e insensibilidad, ante la cual tienen que responder los docentes con la sumisión y el temor a las represalias administrativas.

Cuando las situaciones se salen del control son estos mismos directivos los que muestran su actitud intolerante para resolver los problemas, y salen a flote sus satisfacciones alucinantes de su reforzado superyó, de su personalidad moldeada desde el espacio familiar y sus vivencias escolares y laborales por la que tuvieron que cruzar.

En medio de esta cultura de dominio en las relaciones e interacciones sociales, se genera la perversión del modesto poder que tienen los docentes frente a sus pares, con sus alumnos y ante los padres de familia. El aprendizaje de la convivencia en la cultura de simulación y autoritarismo nos pueden proporcionar indicios de los trastornos que padecen y el sufrimiento que cargan ante las frustraciones constantes que viven en los ámbitos directivo, escolar y personal. Visto el problema emocional más en la particular y a profundidad nos damos cuenta de los problemas que enfrenta en sus relaciones interpersonales e intrapersonales, por su propia his-

toria, que determina su trayecto profesional como docente en relación con sus directivos y autoridades, influyen en el trabajo frente a grupo desde donde el maestro, con todo lo que él es, y con todo lo que hace, promueve los valores y enseña a sentir las emociones a través de la actitud con la que se desempeña, impactando la labor educativa de los alumnos a su cargo.

En la relación del maestro con los alumnos, padres de familia, directivos, autoridades y compañeros; establece una relación subjetiva-afectiva que enriquece o mengua su potencial psíquico y depende en gran medida por los dispositivos, recursos y herramientas con las que cuenta en su inventario para enfrentar la tarea de educar niños a partir de los dispositivos que le generan los pensamientos que de acuerdo a Coleman (1995). Son la arquitectura emocional del cerebro la que ofrece la explicación de cuando el sentimiento arrasa con toda racionalidad y comprender el interjuego de las estructuras cerebrales que dominan nuestros momentos de rabia y temor —o de pasión y dicha— y revela como incorporamos los hábitos emocionales que pueden minar nuestras mejores intenciones educativas.

Con regular frecuencia hacemos referencias a la situación laboral que percibimos de las maestras y maestros; otros pueden comprender y considerar el trabajo arduo para trabajar con sus hijos; pocas veces trasciende el círculo crítico y el corrillo o comentario de pasillo. Sin profundizar más en cuestionar las condiciones de su trabajo, el tipo de autoridades que padecen y los directivos que les ordena y mucho menos comprender las situaciones inconclusas que arrastran a lo largo de su vida.

Es decir, en pocas ocasiones se realiza el análisis de las condiciones institucionales del trabajo cotidiano de los maestros, desde la última reforma educativa; donde las variables que afectan las condiciones de trabajo del profesorado. Se han visto reconvertidas, despojadas del control de la materia de trabajo, de los y las

docentes, donde no aparecen las competencias emocionales y los dispositivos para afrontar las situaciones que producen trastornos emocionales y desequilibrios de la personalidad; todo en un clima organizacional de dominio directivo y una cultura opresiva y castroante.

Igualmente los programas de formación inicial, los de actualización y formación continua, están básicamente orientados al aspecto cognoscitivo y de formación teórica; mientras que cada vez en la actualidad se reconoce claramente la influencia emocional en el desempeño del trabajo docente, desde las dos últimas décadas, en los estudios realizados y presentados en los congresos de investigación de los diferentes como; los del COMIE, los de la UPN y otros; dan cuenta de la estrecha relación que guarda la salud física y mental de los docentes con la actividad que realizan frente a los grupos de alumnos.

La mayoría de las personas que nos encontramos relacionados con las escuelas, con los maestros y los directivos de cualquier nivel educativo, hemos encontrado situaciones de relación institucional para tratar de solucionar conflictos áulicos y escolares; ante ello hemos encontrado la prepotencia desmedida como respuesta, el enojo y molestia por los argumentos encontrados; hemos escuchado a alumnos de educación básica maltratados física y psicológicamente, se ha tenido noticia de maestros que han participado en hechos donde se manifiestan estados emocionales desmesurados, denotando y generando situaciones que bien pueden inscribirse desde malestar emocional leve hasta enfermedad mental severa.

Las conclusiones pretenden abonar al debate y búsqueda de soluciones para contribuir a una mejor gestión educativa para la salud emocional, desde el ámbito de la autoridad, desde la función directiva, desde la docencia; y por ende mejorar la calidad del trabajo docente, con una mirada cercana y por ello reflexiva de

la situación de un fenómeno que desde nuestra percepción está en vertiginoso crecimiento y expansión en las comunidades escolares, que tiene como corolario la descomposición del tejido social y su repercusión en las comunidades escolares vulnerables a los efectos y estragos sociales como lo es la enfermedad emocional.

Las perspectivas de prevención, abordaje y solución se antojan titánicas, sin embargo confiemos en que los maestros hemos sido históricamente una de las profesiones liberales capaces de crear alternativas en procesos de cambio y transición, con iniciativa y creatividad.

Conclusiones

Como parte esencial de los criterios de Ornelas retomamos como conclusión, la segunda hipótesis: la salud mental es tarea y responsabilidad de educadores y no de psicoterapeutas. Por lo que los educadores profesionales son, en todo caso dada su inserción práctica y sus aportes al conocimiento de la naturaleza humana, los que deben recibir el mote de “expertos en salud mental” y no los psicoterapeutas, pues estos últimos desde su formación, entrenamiento clínico y luego es su ejercicio profesional —o campo de investigación y construcción de nuevos conocimientos—, se enfocan directamente a la contraparte de la salud, es decir la enfermedad o patología mental.

Cuando ya ha fracasado la acción de la tarea docente con los niños para su configuración psíquica y moral que conlleva la salud o el predominante estado de “equilibrio” mental, interviene potencialmente el terapeuta, no para prevenir sino para corregir y curar la enfermedad emocional. Ya que la salud o predominante estado de equilibrio y armonía mental, es producto de procesos complejos de interacción cotidiana que tienen que ver con la

formación (educación), que están ligados a largos procesos que deben promover una “inteligencia general” apta para manejarnos con lo complejo, lo multidimensional, lo global y los contextos sociales específicos que vivimos en el crecimiento y desarrollo de los seres humanos, y en esa tarea los maestros y maestras que ejercemos la docencia adolecemos de la congruencia, coherencia y consistencia profesional de nuestra labor educativa porque no vinculamos la labor educativa con la salud mental a través de hacernos competentes emocionalmente para hacerlas presente en el aula donde gestionamos y regulamos procesos cargados de serias necesidades de comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos, negociación, motivación, alta autoestima, reconocimiento, autoconocimiento, resiliencia, autocontrol, autodisciplina, etcétera.

Estas dinámicas serán posibles a condición de iniciar procesos de autoanálisis y autoconocimiento de mis recursos emocionales, para favorecer las preocupaciones obsesivas, evitar las culpabilizaciones, evitar las angustias y preocupaciones, flexibilizar los deberes, reducir el juicio estigmatizador de los alumnos difíciles.

La propuesta tendrá que ser más integral en la cual se pretende contribuir a estructurar un proceso estratégico y abarcativo de solución a la problemática de lograr preparar docentes con competencias emocionales que de manera congruente contribuyan a formar ciudadanos emocionalmente saludables.

Bibliografía

Follari, Roberto. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Goleman, Daniel. (1998). *La inteligencia Emocional. Porqué es más importante que el cociente intelectual*. México: Javier Vergara Editor.

- Kyriacou, Chris. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lara Peinado, José Antonio. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. México: Acento Editores.
- Primero Rivas, Luis Eduardo et al. (2008). *La hermenéutica educativa de la salud mental*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaello Orts, Joan. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

Notas

¹ En la teoría de la psicoterapia Gestalt, los introyectos son los elementos relacionados de la introyección, que es el proceso psicológico por el que se hacen suyos rasgos, conductas u otros fragmentos del mundo que nos rodea especialmente provenientes de la personalidad de otros sujetos.

² Nuestro enfoque está basado en el planteamiento general de Ana Ornelas Huitrón, que presenta en el libro de *La hermenéutica educativa de la salud mental* que coordina Luis Eduardo Primero Rivas editado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 2008, p. 172.

³ Para el desarrollo del presente trabajo retomamos los planteamientos del libro de Ana Ornelas Huitrón, referente a la *La hermenéutica educativa de la salud mental*, Publicado por la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinado por Luis Eduardo Primero Rivas. 2008.

⁴ El concepto de Trabajadores de la Educación es más amplio e implica a todas las funciones humanas que se desarrollan alrededor del hecho educativo, principalmente escolar: Docentes, directivos, administrativos, de apoyo, etcétera.

⁵ Rocío López Fonseca. Nota de reportaje radiofónico transmitido en noticiario de radio Metrópoli, 1150 de A. M. de las 14:00 del día 26 de Septiembre de 2011.

⁶ En Lara Peinado, José Antonio. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. México: Acento Editores.

⁷ Abraham, Ada et al. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, p. 201.

⁸ Díaz Barriga, Ángel. (1993). *La tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: UNAM.

⁹ D. Schipani y D. Tíno. (1973). *Educación y comunidad*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 26 y 27.

¹⁰ R. Reyes. (1990). “El psicoanálisis y la formación de maestros”. En M. Bicecci. *et al. Psicoanálisis y Educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, p. 200.

¹¹ Gabriela López, Jenny Assael y Elisa Neumann. Fracaso escolar: ¿Quién es el responsable? Tomado de *Enseñando a los hijos de los Pobres*, pp 108-132.

¹² Revítese los estados del conocimiento de los congresos del COMIE.

APUNTES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

César Prieto Gutiérrez

Licenciado en Ciencias Sociales. Docente comisionado en la Sección 16 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

cesarprigut@hotmail.com

Recibido: 15 de Junio de 2014
Aceptado: 25 de Junio de 2014

Resumen

Se parte de considerar que la utilización del término bullying y de los estudios publicados por la OCDE, evidencian una debilidad de las autoridades por reconocer y enfrentar un fenómeno que desde siempre se ha presentado en el medio escolar. Se justifica porque se habla de “violencia escolar” como un concepto más acertado y amplio y no se restringe al concepto de bullying. Se revisa someramente el caso de un alumno de una secundaria pública en Tamaulipas y se recalca la manera contundente en que se acusó (en los medios impresos y televisivos) a la maestra que en ese momento se encontraba frente a grupo, pero no se indaga sobre las condiciones (intenciones, biografía, circunstancia, entorno familiar) de los escolares que lo agredieron. Después de reflexionar sobre formas de violencia escolar que rebasa el bullying y llegan a practicarse institucionalmente, con el ejemplo extremo de la conducta de la Federación de Estudiantes de Guadalajara en el estado de Jalisco, se concluye en la necesidad de estudiar más a fondo el problema, de construir un disciplina escolar que proponga soluciones y de enfrentar el manejo distorsionado que hacen los

medios con una información amplia y documentada sobre el desempeño de la profesión docente.

Palabras clave: Violencia escolar, bullying, entorno familiar, escuela.

Abstract

Let me begin this note on the consideration that the usage of the term bullying and all the studies published by the OECD evidently reveal a weakness of the Mexican authorities to recognize and to deal with a phenomenon that has always been presented in our schools. The article also seeks justification, because it speaks of “school violence” as a more accurate and wider concept and is not restricted to the sole concept of bullying. It superficially reviews the case of a student from a public junior high school in Tamaulipas and emphasizes the forceful way in which the classroom teacher was accused (by the newspaper and TV media) but in no way inquires about the conditions (intentions, biography, circumstances, family) of the school children who attacked the aforementioned student. After reviewing about the forms of school violence that goes beyond bullying, realized that violence has become an institutional practice, with an extreme example of the Guadalajara Student Federation’s behavior in the state of Jalisco, the conclusion is the need to further study the problem, in order to build a school discipline and of course, to propose solutions to face the distorted media management using extensive and documented information about the performance of the teaching profession.

Keywords: School violence, bullying, home environment, school.

La vitalidad de un idioma tiene que ver con su capacidad (y la de sus hablantes), para nombrar objetos, seres, acciones, estados, pasiones... cuando un idioma, se encuentra en una situación de supeditación a otro idioma, (y a sus hablantes), pierden esa cualidad propia de lo vital, es decir la capacidad de crear, de nombrar la realidad para hacerla inteligible. Por ello ahora hablamos de “Bullying”, un vocablo en inglés, que es a la vez sustantivo, algo absurdo como matonismo, adjetivo, intimidante o intimidador y verbo, amedrentar o intimidar.¹

Y tal parece que necesitábamos que nos lo nombraran, así en lengua ajena, para percatarnos que el fenómeno existía, que entre los escolares se dan no sólo conductas recurrentes de violencia, sino verdaderos ritos iniciáticos y prácticas de abuso; el poderoso, sea el alto, el fuerte, blanco rubio, el mayor, el macho o los muchos, contra el débil, el menor, el moreno, el distinto, el solo.

Y no sólo ocupamos de vocablo extranjero, sino del dedo acusador ajeno para que nos rasguemos las vestiduras y nos aprestemos a combatir a este nuevo demonio que acecha las escuelas del país:

“México ocupa **el primer lugar internacional** de casos de *bullying* en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).²

Cuando el acuerdo 717 apareció en el DOF el 7 de marzo de 2014, días antes se difundió un estudio donde se nos otorga la deshonra “**internacional**” de ocupar otro primer lugar:

“México, primer lugar en tiempo de enseñanza perdido: en un **conjunto de 23 países**, México se ubicó en primer lugar en pérdida del tiempo para la enseñanza, ya que 30 por ciento de los periodos de clase, los maestros de secundaria lo ocupan en trámites burocráticos y para **poner orden en el aula.**”³

Podemos observar dos cosas: que “**poner orden en el aula**” es una **pérdida de tiempo** y segundo, que ese “**primer lugar internacional**” no es de tan alto prestigio, sino que incluye sólo “23 países”, y más parece un torneo de barrio a una competencia mundial.⁴ Aunque el Acuerdo 717 merece un análisis aparte, si podemos señalar algunas cuestiones alrededor de esa fijación de utilizar en ésta y otras coyunturas, lo que la OCDE difunde:

- a. El despótico y etnocéntrico afán de considerar que los 34 países de la OCDE representan a la comunidad mundial y que es el único universo válido para determinar lo que es bueno y malo, lo excelente y lo deficiente, la eficiencia del despilfarro y la holgazanería.
- b. La vocación martiriológica de nuestras autoridades, que a falta de desarrollar instrumentos propios de evaluación y comparación entre iguales, se afanan en denigrar a la educación pública y sus trabajadores en el marco de estas asimetrías tan evidentes con la mayoría de los Estados miembros de la OCDE.
- c. La manera oportunista en que el Estado viene utilizando —y principalmente la SEP—, los diversos estudios que genera la OCDE y que le permiten construir un marco previo de linchamiento contra el sujeto deficiente en las evaluaciones (los maestros de México, la escuela pública, los estudiantes de educación básica, según convenga), y el clima ideológico que promueva la aceptación en la “opinión pública” de los instrumentos legales que el legislativo, controlado por Peña Nieto y su grupo hegemónico, secundado por el Pacto por México, impulsan para su aprobación.
- d. A diferencia de un Estado-red, en que todos participan y la información fluye casi con absoluta libertad en todos sentidos (horizontalidad, verticalidad y transversalidad), estamos en un Estado-televisión que es unilateral y cerrado a los ciudadanos-espectadores. En consecuencia, los medios de comunicación con Televisa, y la asociación Mexicanos Primero a la cabeza, se prestan muy oportunamente para difundir masivamente los resultados de dichas evaluaciones y estudios erróneamente calificados como “internacionales”, con la fugacidad y fragmentación consustancial al tiempo televisivo. Sin abordar problemas de metodologías, cues-

tionar alcances, factores externos, omisiones gubernamentales, limitaciones y presupuestales, cancelan el espacio a la reflexión y el pensamiento.

Mientras que la OCDE se le olvida señalar que tan solo en año y medio, repito, en año y medio, ha habido 74 tiroteos en escuelas —la mayoría secundarias— de los Estados Unidos:

“Desde que se produjo el salvaje ataque a la escuela de Sandy Hook, en Newton (Connecticut), en el que murieron 28 personas incluyendo el asesino y su madre en diciembre de 2012, ha habido 74 tiroteos más en escuelas. 74 en apenas un año y medio, una media altísima de uno cada 7.35 días, tal y como alerta el grupo popular de control de armas puesto en marcha por Michael Bloomberg, exalcalde de Nueva York.⁵

En un recuento muy incompleto y desde el 16 de julio de 1764 cuando cuatro indígenas lepanes asesinaron a 10 niños en una escuela de “blancos” en el Condado de Franklin, Pensilvania, hasta el 21 de enero de 2014, se suman **1017** escolares o civiles asesinados dentro de algún centro escolar de los Estados Unidos y de otros países entre los que se encuentran escuelas de ciudades como Austria, Manitoba, Colonia, Buenos Aires, Saravejo, Nagasaki, Río de Janeiro, Jerusalén...⁶

Consideraciones como estas, me llevan a no hablar de bullying, un concepto limitado a la violencia que se ejerce entre “iguales” o pares, es decir entre los escolares de una misma aula, grupo o escuela, y abrir el concepto a “violencia escolar”, sin limitar lo escolar presuponiendo que se genera y manifiesta sólo en la escuela. Se manifiesta en la escuela, pero puede ser ejercida y alentada por profesores o directivos, incluso por los padres o familiares, es decir los no iguales y su causalidad por ser externa al plantel.

La utilización de la videograbación a través de teléfonos celulares y su difusión en las redes sociales por parte de los mismos

escolares ha contribuido, con la “masificación” de las “investigaciones” de la OCDE, a hacer visible el fenómeno de la violencia escolar en México, mientras se desenfoca ese otro problema de las escuelas en los Estados Unidos y otros países “desarrollados”. La sociedad se ha preocupado, y eso es bueno, de algo que durante años se vivió de manera “natural”, como ritos necesarios para adiestrar a la prole y que era invisible por ser compartido como proceso indispensable —el ejercer y soportar la violencia—, para forjar la virilidad, o de manera más amplia, para la construcción del sujeto social que la sociedad demandaba.

Ni Televisa, ni esa prensa que hoy se preocupa en señalar a las escuelas públicas como nido de alumnos agresores y maestros indiferentes y solapadores, se preocuparon en los años 70 y 80 de señalar la INSTITUCIONALIZACIÓN —así con mayúsculas— de la violencia escolar que se vivió en el estado de Jalisco.

La Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), fundada en 1948 por Raúl Padilla Gutiérrez, Carlos Ramírez Ladewig y los hijos de José Guadalupe Zuno, durante el movimiento estudiantil del 68, siendo su presidente Enrique Alfaro Anguiano, contribuyó a reprimir y evitar que el movimiento del Consejo Nacional de Huelga (CNH) se difundiera y replicara en el Estado. Se convirtió en el brazo represor del Estado hacia el movimiento estudiantil, obteniendo, (a cambio) un flamante edificio en la colonia Miraflores de Guadalajara construido por el gobierno del Presidente Gustavo Díaz Ordaz y vistosas pistolas con cachas de oro marcadas con las iniciales “GDO”. Pero fundamentalmente, un acta de corso para ejercer violencia escolar impunemente: golpeaban, asesinaban, violaban alumnas de secundaria y de otras escuelas, chantajeaban a los profesores y a los vendedores de alimentos dentro y en los alrededores de las escuelas, asaltaban camiones de refresco y cerveza, portaban cínicamente armas y se desplazaban en autos “chocolates” (ilegales) que no podían ser identificados ni siquiera

infracionados ya que además, contaban con la colusión de las autoridades a todos los niveles, como tránsito, policía judicial, autoridades educativas del Departamento de Educación Pública y la Universidad de Guadalajara, entre otros. Pero lo que aquí importa, a partir del nivel de secundaria, ejercían un acoso escolar violento y generalizado. Además ocuparon todos los rincones del sistema educativo del Estado, con nombramientos ilegales de profesores, imposición de directivos, impunidad de profesores y supervisores egresados de sus filas en los abusos en perjuicio de los educandos y un largo etcétera que supera la limitada definición de bullying.

Cuando revisamos el actual manejo mediático del tema, no sorprende la simpleza con la que se asume el problema. Se le reduce al esquema más simple: niños agredidos en un espacio escolar desentendido, donde el malo pueda ser fácilmente señalado. A la sociedad se le construye un enemigo fácil de identificar, se le dota de atributos de malo (flojo, incapaz, reprobado, faltista, indiferente, etc.), y en consecuencia, es responsable de ese mal. La construcción colectiva de este demonio, suple no sólo toda reflexión, sino que oculta la responsabilidad del Estado y sus instituciones, en este caso, la familia y el sistema educativo en su conjunto.

En el caso de Héctor Alejandro Méndez, de 12 años, alumno de la Escuela Secundaria General núm. 7 “Eleazar Gómez” de Ciudad Victoria, que fue muerto el 14 de mayo por cuatro de sus compañeros, está prohibido decir “asesinato”. Igual que los asesinatos de ciudadanos que “son ajusticiados o participan en enfrentamientos de la delincuencia organizada” como se les denomina en la prensa y los informes policiales y, por ello, se les cosifican, se traspasan en meros expedientes destinados al olvido, lo que permite evadir la responsabilidad del Estado y sus policías y silenciar cualquier condena de parte de esa difusa “opinión pública”. El caso es tener ya construido un culpable inmediato y fácilmente señalado: el narco. Igual, rápidamente se develó al culpable: la

maestra al frente del grupo que “no hizo nada”, la profesora Denise Serna Muñiz.

Basto el impreciso y cuestionable señalamiento en los medios, hacia la maestra que “no hizo nada”, para abreviar juicio y cancelar el derecho a la réplica y la defensa: era culpable. (Los padres de Héctor Alejandro Méndez Ramírez de 12 años, que cursaba el primer año de secundaria, aseguran que pidió ayuda a su profesora a quien **acusan de no hacerle caso**. Declaraciones transmitidas por *Milenio Televisión*).

Culpable de no hacer caso. Un nuevo delito en la injusta justicia penal, y sólo unos responsables de él: los maestros que no hacen caso. Que falta hace un periodismo de fondo que pudiera en éste y otros sucesos, mostrar con minucioso detalle el hecho, la crónica de lo ocurrido, pero además describir su entorno y generar nuevos enfoques y acercarnos a la comprensión de este complejo fenómeno.

Los hechos fríos: hubo un asesinato y cuatro asesinos, todos ellos menores de edad. Lo que falta por saber:

1. ¿Las acciones de los cuatro adolescentes iban encaminadas a generar **daño grave intencionadamente** o se podría caracterizar como ritos lúdicos de violencia que se practican en las escuelas de manera recurrente y, en la gran mayoría de los casos, sin mayores consecuencias, que por tanto no son documentados ni objeto de atención para los medios?
2. ¿Independientemente a la intención, la acción en sí hubiese generado irremediablemente daño severo o fue meramente circunstancial, un accidente que esas manipulaciones devinieran en la muerte cerebral del menor, como pudiera haber sucedido con un resbalón o en la práctica del deporte escolar?

3. ¿Que condiciones de diseño y funcionamiento en la institución escuela, con sus prácticas cotidianas, incidieron en generar esos y otros muchos momentos de distracción institucional —no sólo de la maestra a cargo inmediato del grupo—, en el que se genera la violencia cotidianamente? Sobre todo ¿qué prácticas institucionales inciden en este fenómeno generalizado de la violencia escolar?

La pregunta sin respuesta a la vista: ¿cómo se forman estos y otros escolares agresores?

Sólo un estudio “forense” (de caso), serio, en el que se reconstruyeran los hechos y se caracterizara a cada uno de los actores comenzando por los cuatro agresores, determinaría si el recinto escolar, la actuación o no de la profesora, y las circunstancias específicas en la conducción de la clase de español, fueron factores que influyeron en el resultado o, por el contrario, responde a determinantes más amplias que trascienden el espacio áulico y sólo se materializaron en la escuela casualmente por su condición de espacio público en la que confluyeron intrínsecamente las individualidades de los escolares con toda su carga biográfica, sus carencias y rencores.

En el artículo publicado por Milenio el 23 de mayo de 2014 “México es el primer lugar de bullying a escala internacional” se sostiene que:

“Los jóvenes afectados por bullying, como se denomina a la persecución y hostigamiento deliberado **de un grupo de poder** hacia personas de su mismo plantel, aula de estudio, sufren de reiteradas humillaciones y actos de violencia causándoles bajo (sic) autoestima y rendimiento escolar, deserción, así como **problemas de sueños y terrores nocturnos, muchos dejan de comer, bajan de peso, están ansiosos, todo el tiempo e irritables, padecen lesiones que llegan, en ciertos casos, a ser mortales, presentan severos conflictos emocionales y depresión que los lleva al suicidio.**⁷

Ante exageraciones tan evidentes como eso de que la violencia parte de **“un grupo de poder”**, se evidencia el completo desconocimiento de la complejidad de relaciones que se generan en un grupo escolar en el que los roles pueden ser constantemente intercambiados —el acosador puede ser también acosado— e igual, practicado por un solo individuo, que más que detentar poder, sea un desplazado, un marginado que recurre a la violencia a manera de autoafirmación en un grupo —o una sociedad—, que lo segrega. El fin último de la violencia (¿adquirir o detentar cuál poder?), puede ser diverso: entenderse como una práctica formativa previa al desempeño de roles de adulto; una práctica para la autoafirmación de sujetos de baja autoestima o carentes de identidad; incluso, la mera reproducción de la violencia de la que los escolares son víctimas en el seno de su familia.

No podemos negar la existencia de la violencia, acoso u hostigamiento escolar ni el que cuadros sintomáticos tan graves se presenten en los educandos. De hecho una de las últimas canalladas de la FEG, se documentó el 14 de diciembre de 2011, cuando desaparecieron cuatro estudiantes y un padre de familia que poseía un negocio de venta de alimentos fuera de las instalaciones de la Preparatoria 8 y de los que más tarde se encontraron sus cadáveres inhumados clandestinamente en las instalaciones de la FEG en la calle de Carlos Pereyra núm. 100. La FEG no se ha disuelto de manera oficial y mantiene una presencia muy menguada, principalmente en las escuelas secundarias y normales estatales.

Pero eso de los “problemas de sueños” (sic), o dejar de comer y además, las consecuencias de “bajar de peso” y que **“padezcan lesiones que llegan, en ciertos casos, a ser mortales”** y **“depresión que los lleva al suicidio”** es, lo menos que una exageración si consideramos el problema central que el bullying, concebido como el acoso entre iguales y limitado a la convivencia escolar. Pero si nos enfocamos en un concepto más amplio: violen-

cia escolar, es un reduccionismo que ignora los múltiples factores en juego en esa” **“depresión que los lleva al suicidio”**. El suicidio de un escolar es el resultado de condiciones que se presentan de manera compleja y estructural, sea por alguna patología, neurótica o no, o por nacer en una familia que al paso de los años no consigue detectar y encauzar las mil posibilidades de conflicto que un individuo puede enfrentar antes de llegar a la adultez. Las causas detonantes que más atraen a la prensa, muchas veces no son estructurales, es decir son circunstanciales y hasta cosméticas, como el rompimiento de una relación amorosa, el fracaso escolar o el acoso de sus pares. ¿Cuántas agresiones sexuales son cometidos por miembros del círculo familiar más cercano como tíos, padrastros, padrinos, hermanos mayores, vecinos...? Las muertes de infantes en el hogar se deben casi siempre a lesiones ocasionadas por los padres o familiares cercanos, accidentes evitables o por enfermedades prevenibles. Es triste que esas causales se generen mayormente en el seno del hogar. Los asesinos pues, vagan por otros laberintos.

Ada Abraham, en su libro “La vida interior de los enseñantes: Aportes psicopedagógicos y terapéuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante”, señala que “...se propuso revelar el mundo interior del enseñante, su inconsciente individual y colectivo, para estudiar el malestar característico que afecta a los enseñantes en los países industriales...”⁸ y establece, con fundamentos metodológicos, algo que quizá el sentido común ha señalado de siempre: mientras la vida privada del enseñante es más gratificante, su posibilidad de ser exitoso en su desarrollo profesional es mayor... y como dice Benedetti, también viceversa. Una vida privada no gratificante, se reflejara en prácticas profesionales degradadas donde la agresividad pueda estar presente.

Igual, las familias llamadas “disfuncionales”, generan educandos agresores y/o vulnerables a la agresión. Por el contrario

y aún en el caso de homosexualidad —tabú también innombrable pero presente en el ámbito escolar—, si la familia lo acepta y lo fortalece, tendremos un individuo capaz de enfrentar los peores procesos de discriminación ejercidos por el conjunto de la institución escolar, es decir por parte de los pares, los compañeros de clase, condición definitoria del bullying, pero también por los no iguales, que están colocados en posiciones jerárquicas superiores, es decir los maestros, prefectos, directivos y la sociedad en su conjunto.

Es claro que la violencia escolar puede ser practicada “sanamente” o como dicen, “canalizada”, en su aspecto lúdico —como el deporte o el juego de competencia— y soportada, incluso la más “insana”, por los educandos que mantienen mejores relaciones con su entorno familiar. En un entorno familiar favorable, un alumno abusado no tiene “problemas de sueños” o baja de peso o se deprime y se suicida. Por el contrario, tiene capacidad de resistir y denunciar, de defenderse o acudir a solicitar defensa. Incluso de organizarse, de formar grupo, de establecer estrategias de defensa y ocasionalmente, lo que es lamentable, ser a su vez abusador de otros más débiles.

Como en el caso de los problemas de nutrición de las familias pobres en México, la escuela podría, muy bien, contribuir significativamente con programas como la Escuela de Tiempo Completo o la generalización de los desayunos escolares. Se tienen las condiciones técnicas para ello: los espacios, la cobertura nacional de las escuelas públicas, etcétera. El problema es de recursos, sin duda. Pero no podemos acusar, con uno de esos estudios “internacionales” y decir que la escuela pública es la culpable de la desnutrición de los escolares, aunque sus consecuencias, se manifiesten principalmente en la escuela misma, como el bajo aprovechamiento académico. Igual la escuela puede contribuir a reducir las manifestaciones violentas de los escolares —y lo hace desde siempre con o sin normas que lo prescriban—, pero no puede atribuírsele toda la responsabilidad.

Entre las notas periodísticas consultadas, no encontré información relevante referida a los padres de los menores agresores de Héctor Alejandro Méndez. Esta laguna dificulta el intento de encontrar causales de la agresividad desplegada por los escolares, en el entorno familiar de los cuatro adolescentes. Esto sería importante en el supuesto de establecer que los agresores llevaron a cabo acciones violentas **intencionales y que provocaron un daño previsto**, aunque no con la gravedad resultante, la muerte. Y más difícil será que se atribuya alguna responsabilidad directa a los padres como hostigadores, consciente o inconscientemente, de la agresividad en sus hijos y por tanto, obligados a resarcir el daño causado por aquellos, compartiendo la responsabilidad con los docentes, ellos si, inmediatamente acusados.

Ante el asesinato de Héctor Alejandro, recordemos el doble asesinato de Luis Antonio Ortiz y Andrés Barba de 15 años, alumnos del Colegio Ruyard Kipling, que desaparecieron el viernes 21 de junio de 2013. La última vez que los vieron fue en el centro comercial La Ciudadela en Zapopan, donde fueron grabados por los sistemas de vigilancia en compañía de otro adolescente, 11 días después, en una de las fincas de la unidad habitacional llamada La Cebada, elementos policiacos encontraron “los cuerpos de los menores quienes fueron asesinados por burlarse de un hijo del narcotraficante José Ángel Carrasco Coronel “El Changel” (Periódico Milenio, publicado el 3 de julio de 2013). ¿Podría alguna maestra de español haber evitado el hecho?

Cuando se modificó la Ley General de Educación en su artículo 42, se incluyó una sentencia referida a los cursos que deberán recibir los profesores frente a grupo:

Artículo 42.- ...Se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos **y la obligación que tienen al estar encargados de su custo-**

dia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación.”⁹

Considero que el enunciado es tendencioso además de anticonstitucional al atribuir a ciudadanos, responsabilidades que competen a los padres y al Estado. Se establece subrepticamente un concepto muy cuestionable: **CUSTODIA**. Se habla de cursos pero se dice que los alumnos están bajo custodia del docente y que éste adquiere “la obligación... de protegerlos de toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación”.

El concepto legal de CUSTODIA, señala: “En derecho de familia, se denomina custodia legal, tenencia legal o guardia legal a la situación jurídica que se da cuando **un tribunal** otorga, mediante **una sentencia**, la guardia y custodia de un menor de edad o de un incapacitado a una o a varias personas”. Entre los usos habituales del término es sinónimo de protección y vigilancia. Un “custodio” es aquel individuo o grupo especializado que asume la tarea de velar por la seguridad de un individuo. Lo que obviamente no es el caso de los docentes y en cambio los pone en la posibilidad de ser sancionados o hasta encarcelados por **actos de riesgo** alrededor del hecho educativo, que no están en el ámbito de su responsabilidad (de acuerdo al nombramiento, que es el acto jurídico mediante el cual se designa a una persona para el cumplimiento de ciertas funciones, servicios o actividades, en este caso la docencia), ni en muchas ocasiones, y aún con la mejor disposición, a su **alcance evitar**.

La tarea de un docente es enseñar y a eso se debe dedicar principalmente, según el Acuerdo 717 sobre **Los Lineamientos para Formular los Programas de Gestión Escolar** emitido por la SEP. Debiera de plantearse la manera como la escuela le debe generar las mejores condiciones a ese fin.¹⁰

La reforma educativa de Peña Nieto, con el concepto no muy claro de la autogestión escolar, señala, por lo menos en las de-

claraciones de los funcionarios, que los tres niveles de gobierno preverán de todo lo necesario para la labor del docente y las escuelas. Según la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, Alba Martínez Olivé además de no perder el tiempo en pasar lista o borrar el pizarrón, tampoco se le distraerá siquiera para cambiar un foco que no funciona. Esto, si es más serio que esas afirmaciones, incluye las medidas y el personal de apoyo que se requieran para garantizar que el espacio áulico se convierta en un espacio en el que los conflictos (y hablemos tanto de los conflictos de los enseñantes como de los escolares) no interfieran en el aprendizaje. Sin mucho rollo, eso empieza por un ambiente cómodo, agradable y tiene que ver (de entrada) con hacer de cada aula un espacio que cuente con excelentes condiciones materiales e infraestructura a donde se acuda con gusto y se puedan desarrollar jornadas de aprendizaje satisfactorias, vaya, donde se comportan sendas dosis de felicidad. Igual será la escuela entera, a la que además, se le garantizará un entorno seguro al ingreso, estancia y retorno al hogar de enseñantes y escolares.

Pasemos revista al personal de apoyo que se requeriría: personal paramédico capacitado para enfrentar emergencias como en el caso de Héctor Alejandro, o la Guardería ABC; un vehículo para el pronto traslado a centros de atención; personal capacitado para atender el ánimo de la gente, calificado para detectar posibles personalidades patológicas, para enseñar la resolución pacífica de los conflictos antes de ejercer violencia; patrullas policiacas prestas para garantizar un entorno seguro a los edificios escolares; personal capacitado para dar el mantenimiento a la infraestructura y a los equipos electrónicos que están ahí de manera gratuita y suficiente y no dejen de funcionar por carecer de mantenimiento;¹¹ Trabajador Social que intervenga en recomponer las relaciones de la institución escuela con las familias de los escolares y canalice los conflictos entre pares... etcétera.

A falta de los recursos materiales y humanos que idealmente debieran de concurrir para una escuela más favorable al aprendizaje y menos dada a la violencia, el docente, dependiendo de las condiciones y recursos de la escuela y el entorno en que se encuentra, tendrá una relación más directa y complicada (sin mediación del personal de apoyo), con los alumnos. En esa medida, para enojo de la Subsecretaria Alba Martínez, consumirá más tiempo en resolver conflictos y generar las condiciones favorables al aprendizaje intentando establecer las menos malas relaciones con sus alumnos, que el tiempo que dedicará a la enseñanza.

Recordemos también que la mediación en la relación de los profesores, la práctica educativa y los alumnos, es la disciplina escolar. Y quiero entender por ella, las normas comúnmente practicadas por todos los involucrados en el hecho educativo, que tienen por objeto generar las mejores condiciones de convivencia para favorecer la actividad sustantiva de la escuela, que es aprender.

No se trata de esas arbitrarias listas de reglas a las que está obligada sólo una parte de la comunidad escolar: los alumnos. Referidas, casi siempre y hasta ahora, al “respeto” hacia la institución, entendido dentro de una escala jerárquica de distribución del poder, como obediencia a los directivos, administrativos, docentes y personal de apoyo, en ese orden. Se establecen puntualmente sanciones para los escolares y sólo para ellos y algunas medidas a cumplir como el color de los tenis para las clases de educación física, o la hora de los recesos, el costo de los exámenes, la hora y condiciones en que los padres pueden tratar asuntos con los directivos, etcétera.

Aunque no se considere dentro de los reglamentos escolares y legalmente no existan definiciones de derecho penal que atribuyan una responsabilidad directa de los profesores en hechos de violencia escolar, se les acusa de forma inmediata. A contra pelo, y utilizando un ejemplo de otro fenómeno concurrente al que

no se le ha dado el mínimo seguimiento estadístico siquiera que permita tener idea de su tamaño, pero que es real y muy común en escuelas como las norteamericanas, algunas del medio rural de nuestro país y muy preocupante, en las ubicadas en zonas de fuerte presencia del narco: cuando un adolescente introduce a la escuela un arma de fuego perteneciente a los padres, no existe una norma vinculante que los haga responsables de los daños que el hijo ocasione con la misma contra sus compañeros o profesores dentro o fuera del edificio escolar.

Lo último que quisiéramos que se impusiera, sería una disciplina escolar punitiva, persecutoria donde a todos se les señalaran castigos ejemplares por las acciones u omisiones en el ámbito de una responsabilidad ampliada, incluyendo los padres y los directivos. No se trata de que los técnicos en disciplina elaboren los procedimientos para la total coerción individual y colectiva y “militarizar” las escuelas.

Se trataría en todo caso de establecer una disciplina escolar consensada y democrática en el mejor y más amplio sentido de la palabra que superara los meros “protocolos” que se han puesto de moda y que son meros enlistados de procedimientos a seguir en condiciones previamente enunciadas.

Luego de constituir un banco de datos público, con el estudio de casos que permitan extraer conclusiones válidas para conformar una política educativa nacional sobre el asunto y no antes como lo hace Peña Nieto y su equipo, establecer confines exactos entre la responsabilidad laboral y la penal que son prescriptivas, pero también incluir y alentarla la responsabilidad moral de los docentes y directivos en hechos como estos. Cabe señalar que la responsabilidad moral de los docentes las más de las veces permanece ignorada, pero es ahí donde principalmente se sustenta la acción de la escuela en el combate a la violencia: no normatizada, difusa, en la medida en que el docente por sí, decide comprome-

terse o no, frágil y amenazada por la intensificación de la jornada laboral, la creciente carga de trámites administrativos, la violencia externa, el desmantelamiento del sistema promocional y de reconocimientos y en general, la degradación de las relaciones en la comunidad escolar.

Esta disciplina así entendida, impondría medidas no punitivas en el caso de alumnos agresivos por ejemplo, pero si determinantes considerando el riesgo potencial hacia la seguridad de sus pares y vincularía transversalmente a docentes-directivos-instituciones-familia para prevenir cualquier manifestación de violencia en nuestras escuelas.

También, al conocer y desentrañar el fenómeno, se trataría de confrontar a la prensa y evitar el abuso y la difamación, materializar el derecho de réplica sobre todo ante los medios que de manera más oportunista utilizan la “noticia” (ese descendiente minusválido de la crónica o el reportaje) para linchar a la víctima propiciatoria como en el caso de la profesora Denisse Serna Muñiz, a la subdirectora del plantel y otros dos docentes y, de retache, a todos los trabajadores de la educación y a la Escuela Pública (así con mayúsculas).

Entonces se contaría con información suficiente para una caracterización puntual del fenómeno y se tendrían los elementos para exigir no más, pero no menos, que el ejercicio responsable de la labor periodística y se alimentaría a la comunidad escolar y a la sociedad con esos elementos que finalmente y más allá de una posición gremialista, contribuirían a darle humanidad al asunto, a que se conocieran las condiciones y riesgos que se enfrentan en la práctica docente, a erradicar un fenómeno micro que se presenta en el ambiente del aula escolar, pero tiene que ver con la macrosituación violenta y degradada que vive la comunidad, el país de estos último años y la humanidad en todos los confines de este redondo planeta en el que, como descubrió Kant, debido a su redondez, todos somos vecinos sin límites ni orillas.

Notas

¹ <http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-> Recuperado 5/06/2014.

² <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/17/sociedad/043n1soc> Recuperado 5/06/2014.

³ <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/17/index.php?section=sociedad&article=043n1soc> Recuperado de Periódico La Jornada Miércoles 17 de junio de 2009, p. 43.

⁴ La FIFA incluye 208 “Federaciones Nacionales” mientras la ONU solo exhibe 193 países miembros.

⁵ <https://es-us.noticias.yahoo.com/blogs/blog-de-noticias/el-mapa-que-muestra-la-peor-verg%C3%BCenza-de-estados-unidos-204323175.html> Recuperado 15/06/2014.

⁶ http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Ataques_perpetrados_en centros_educativos. Es impresionante la tabla en la que se hace el recuento de las masacres relacionadas con centros escolares en diversas ciudades del mundo. Recuperado del anexo de wikipedia el día 17 de junio de 2014.

⁷ http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escalainternacional_0_304169593.html (Periódico Milenio) Recuperado 14/06/2014.

⁸ Abraham, Ada. El mundo interior del docente. Barcelona: Promoción Cultural, 1975.

⁹ DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. DOF: 11/09/2013

¹⁰ ACUERDO NÚMERO 717 POR EL QUE SE EMITEN LOS LINEAMIENTOS PARA FORMULAR LOS PROGRAMAS DE GESTIÓN ESCOLAR. México, D.F., a 4 de marzo de 2014.

Art. Tercero. Las autoridades educativas Federal, locales y municipales, en el respectivo ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. Estos programas y acciones deberán atender los siguientes aspectos:

a) Ubicar a la escuela en el centro de atención de los servicios educativos para contribuir en el logro de una educación de calidad con equidad;

d) Asegurar el respeto del tiempo de la escuela y en específico el tiempo del aula, evitando las acciones y programas que no respondan a una solicitud del centro escolar, al desarrollo de su Ruta de Mejora, que distraigan a la escuela de sus prioridades educativas y le generen carga administrativa;

h) Desarrollar estructuras de operación de los servicios educativos que garanticen que los directores de escuela dediquen la mayor parte de su tiempo a reali-

zar observaciones en sus salones de clase y apoyar a los docentes en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;

o) Proveer recursos pertinentes y oportunos con base en los diversos contextos y en las necesidades identificadas en los centros escolares;

¹¹ Recordemos que en 2007, Josefina Vázquez Mota siendo Secretaria de Educación canceló el contrato por el cual la empresa que suministró las “Enciclo-medias” a las escuelas públicas, se comprometía por una año más a darles mantenimiento sin costo para las escuelas, aunque acusó a la Cámara de Diputados de no haberle aprobado el presupuesto correspondiente. El diputado Julio Castellanos, oficial mayor de la SEP en la administración de Vázquez Mota, aclaró que en 2008 el pago de las penalizaciones por cancelar los contratos fue de alrededor de mil 653.8 millones de pesos.

RESEÑAS

Flick, Uwe. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata. 190 pp.

Esta obra trata de esbozar estrategias concretas sobre el modo de gestionar el problema de la calidad en la investigación cualitativa. En este contexto, pretende no reducir todo el problema a una cuestión vinculada al uso de un método o paso específico del proceso de investigación. Uno de los focos de este libro está en tomar el proceso de investigación en su totalidad como punto de partida para tratar los problemas de la calidad en la investigación cualitativa. Así, se orienta a la gestión de la calidad y la transparencia del proceso de investigación como una forma de enfrentarse a los problemas de la calidad. El segundo foco amplía la forma habitual de conceptualizar el proceso de investigación y, en consecuencia, hace varias propuestas en esta línea. Las estrategias de gestión de la diversidad tienen como objetivo ampliar la investigación a ejemplos que no encajan directamente en el hallazgo o no están dentro de lo esperado. Las estrategias de triangulación amplían la



proceso de investigación como una forma de enfrentarse a los problemas de la calidad. El segundo foco amplía la forma habitual de conceptualizar el proceso de investigación y, en consecuencia, hace varias propuestas en esta línea. Las estrategias de gestión de la diversidad tienen como objetivo ampliar la investigación a ejemplos que no encajan directamente en el hallazgo o no están dentro de lo esperado. Las estrategias de triangulación amplían la

investigación en varios puntos: integrando una perspectiva teórica o personal adicional, utilizando más de un enfoque metodológico, etcétera. En general, el libro trata de dar respuesta a los problemas de la calidad de varias formas: utilizando o (re-)formulando criterios de calidad y desarrollando y aplicando estrategias de promoción y gestión de la calidad. En este sentido, el libro tiene dos funciones en el contexto de esta Colección de Investigación Cualitativa: como libro autónomo pretende ofrecer una comprensión exhaustiva de los problemas y de las soluciones en el campo de la gestión de la calidad en la investigación cualitativa; como complemento a los otros libros de la Colección, perfecciona el marco de los otros volúmenes en un nivel metodológico.

Pérez Millán, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Madrid: Morata. 136 pp.

En apenas 120 años, el cine y los medios de expresión derivados de él: la televisión, el vídeo, las imágenes digitales, se han convertido en la más formidable, masiva e influyente de las formas de comunicación inventadas por la humanidad a lo largo de su historia, además de en la base de unas industrias muy poderosas, y no sólo desde el punto de vista económico. Cualquier persona está hoy expuesta, desde su primera infancia, al influjo determinante de estos medios, sin embargo, el cine y su lenguaje siguen estando fuera del ámbito fundamental de la enseñanza.

Los pocos acercamientos que se han hecho han estado centrados en el contenido de las películas, y no en las formas de expresión que proponían, no en su lenguaje, no en los elementos específicos de la comunicación audiovisual, y mucho menos en los posibles efectos sobre quienes contemplan sus creaciones. A través de esta obra el lector conocerá los procedimientos expresivos del cine y sus derivados, como forma de asegurar lo que llamaremos comprensión de los significados de cada obra concreta, condición imprescindible tanto para poder adoptar una actitud personal ante ella como para alcanzar un verdadero disfrute de la misma, más allá de la simple aceptación pasiva, el gusto superficial o el tan manido como engañoso entretenimiento.



Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com