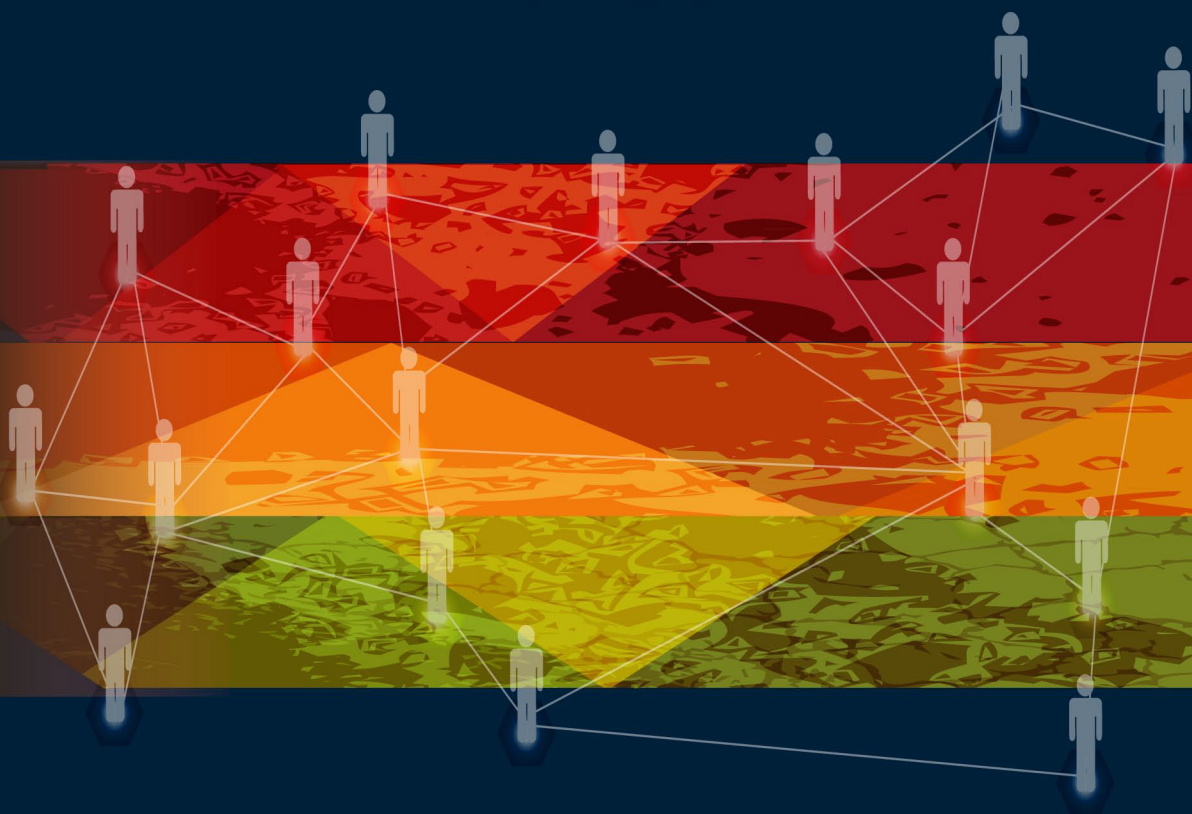


Política educativa, actores y pedagogía

Carlos Ornelas • Marco Aurelio Navarro-Leal • Zaira Navarrete-Cazales
(Coordinadores)



Política educativa,
actores y pedagogía



Política educativa, actores y pedagogía

Carlos Ornelas • Marco Aurelio Navarro Leal • Zaira Navarrete Cazales

(Coordinadores)



Primera edición: abril 2018

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación de doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por académicos especialistas en el tema, la segunda etapa estribó en la evaluación de la obra conjunta dictaminada por dos investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

Política educativa, actores y pedagogía /

Carlos Ornelas • Marco Aurelio Navarro Leal • Zaira Navarrete Cazales (Coordinadores)
Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2018.
418 páginas 17 x 23 cm.

1. Política, 2. Educativa, 3. Actores, 4. Pedagogía.

I. Ornelas, Carlos, coord. II. Navarro Leal, Marco Aurelio, coord. III. Navarrete Cazales, Zaira, coord.

- © Carlos Ornelas / Marco Aurelio Navarro Leal / Zaira Navarrete Cazales
- © Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- © Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Derechos exclusivos de edición reservados
para Plaza y Valdés, S.A. de C.V. Prohibida
la reproducción total o parcial por cualquier
medio sin autorización escrita de los editores.

Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Alfonso Herrera 130, int. 11, Colonia San Rafael
Ciudad de México, C.P. 06470. Teléfono 50 97 20 70
coediciones@plazayvaldes.com

Calle Murcia 2. Col. de Los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
Teléfono: 91 812 63 15
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

ISBN: 978-607-402-975-8

Impreso en México / Printed in Mexico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Política educativa: expresión de un poder-saber <i>Zaira Navarrete Cazales, Marco Aurelio Navarro-Leal y, Carlos Ornelas</i>	11
---	----

I. POLÍTICA EDUCATIVA

Ideología y política de la autonomía escolar: visiones en contraste <i>Carlos Ornelas</i>	17
Autonomía escolar en establecimientos de enseñanza básica: ¿qué se comunica desde la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación? <i>José Antonio Sáenz Melo y Amelia Molina García</i>	35
“Sólo la educación de calidad cambiará a México”: El caso de Mexicanos Primero <i>Regina Cortina y Constanza Lafuente</i>	47
Aciertos, lecciones y pendientes del Sistema de Aseguramiento de Calidad en la educación superior en México <i>Angélica Buendía Espinoza</i>	69
La vinculación de las universidades con la sociedad y la inclusión social <i>María Teresa de Sierra Neves</i>	85
La Responsabilidad Social Universitaria en Instituciones Agrícolas de América Latina y el Caribe: retos y expectativas en el siglo XXI <i>Pilar Corchado Navarro, Liberio Victorino Ramírez y Juan Calivá</i>	97
Las políticas de Educación Inclusiva en las Universidades de Latinoamérica. Primeras indagaciones <i>Zardel Jacobo y Fernando Cortés</i>	109
Las Universidades Públicas Mexicanas y los usos de la producción del conocimiento <i>Luis Iván Sánchez Rodríguez, Teresa de Jesús Guzmán Acuña y Josefina Guzmán Acuña</i>	125
La transformación de las IES y la evolución del capital humano. Las universidades regionales – estatales <i>Antonio González Pérez</i>	137

II. LOS ACTORES: DIRECTIVOS, DOCENTES, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA

Producción literaria sobre formación en gestión y temas relacionados al directivo de educación básica en México, América Latina y la Unión Europea <i>Juan Mario Martínez Jofre</i>	149
Relación entre las prácticas cotidianas y la gestión escolar de los directores de educación básica <i>Bertha Alicia Garza Ruiz</i>	161
Normales cuesta abajo. Las políticas de formación de maestros en México <i>Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales</i>	169
Política de formación docente en México. Torre de Babel <i>Alberto Sebastián Barragán, José Humberto González Reyes y José de Jesús Andriano León</i>	185
A vueltas con el tema de la evaluación de la calidad del profesorado universitario. Una investigación sobre las políticas y prácticas institucionales en la universidad española <i>Zoia Bozu y Pedro José Canto Herrera</i>	195
Metodología para la actualización de docentes en ejercicio en Cuba <i>María del Carmen De Urquijo Carmona y Luz de Lourdes Cantón Galicia</i>	209
Producción de espacios genéricos en jóvenes de bachillerato Instituto Politécnico Nacional <i>Silvia Ochoa Ayala</i>	219
Neurobalance: una experiencia con estudiantes de nuevo ingreso en Ingeniería <i>Ana María Soto Hernández y Rosa María Orta Kenning</i>	231
Factores asociados a la participación de los padres de familia en la educación de estudiantes del nivel medio básico <i>Ernesto Alonso Carlos Martínez, Alejandro Jacobo Castelo, Ricardo Ruiz Moreno, María Antonieta Peraza Liera y Juan Salvador Hernández Gómez</i>	243

III. PEDAGOGÍA: TEMAS ORIENTADORES EN LA ENSEÑANZA

Formando Escuela y Ciudadanía <i>Myriam Yohana González Bohórquez</i>	255
Calidad educativa, una posibilidad para la educación básica. Análisis comparativo de los programas 2006 y 2011 de Formación Cívica y Ética en educación secundaria <i>Elizabeth Rodríguez González, María del Carmen Aceves Chimal y Adma Guadalupe Hernández Islas</i>	267

Estrategia educativa para la formación de valores morales en los atletas de las escuelas integrales deportivas <i>Odalis Margarita Gómez Gómez</i>	279
Una intervención para la construcción de aprendizajes en materia de derechos humanos <i>María del Socorro Román Segura</i>	293
Formación de pensamiento crítico en las aulas: una orientación necesaria en la actualidad educativa <i>Oscar Eugenio Tamayo Álzate y Yasaldez Eder Loiza Zuluaga</i>	305
Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: El aula como lienzo <i>Javier Suárez</i>	321
La resignificación del aula por el arte <i>Luis Porter</i>	333
La transcomplejidad para resignificar el hecho educativo <i>Ignacio T. Solano Vázquez</i>	347
De la Pedagogía a la Geragogía <i>Mirtea Elizabeth Acuña Cepeda</i>	357
La comprensión lectora desde el aprendizaje cooperativo en alumnos de 5° grado de primaria <i>Maricela Santiago Hernández, Marcela Mastachi Pérez y Maricruz Guzmán Chiñas</i>	367
Evaluación de la competencia lectora: el caso del Bachillerato de la Universidad del Valle Puebla <i>Arcenia Soriano Marín</i>	379
Desarrollo de competencias argumentativas escritas en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana <i>Eunice Yamileth González Hernández y Araceli Huerta Chúa</i>	391
Dilemas de la transversalidad de los modelos educativos en la enseñanza de probabilidad y estadística <i>Eduardo Martínez Guerra</i>	401
DICTAMINADORES DE ESTE LIBRO	413



Introducción

Política educativa: expresión de un poder-saber

Zaira Navarrete Cazales¹
Marco Aurelio Navarro Leal²
Carlos Ornelas³

Si partimos de la idea de que la pedagogía, en su acepción más general, está relacionada con la orientación filosófica del quehacer educativo; y que la política, en su acepción más básica, está relacionada con la imposición de la voluntad de unos sobre la de otros (*puissance*), tendríamos en la educación un crisol en el que ambos elementos se funden para dar lugar a una práctica pedagógica que es también una relación entre saber y poder. Relación en la que el segundo se impone sobre el primero, ya que el saber actúa según lo que disponga el poder (Foucault, 1970). Por ello es adecuado hablar de una política educativa, cuando hacemos referencia a un poder que, para bien o para mal, educa; aún en los ámbitos de distinción que en el mundo anglosajón se hace entre las *politics* y las *policies*.

Sin embargo, al ubicar la relación saber–poder en una construcción histórica determinada, como el México actual, tenemos que hablar en plural: políticas educativas y pedagogías. Si bien puede haber una política o una pedagogía dominante, no son las únicas. Al espacio público confluyen distintos intereses sobre lo educativo, sus propósitos, sus contenidos y sus recursos, como también concurren distintas posiciones pedagógicas (explícitas e implícitas). Decimos que concurren porque no necesariamente presentan posiciones antagónicas entre sí, también hay confluencias y alianzas. Por supuesto, políticas y pedagogías activadas por una gran diversidad de actores operando desde fuera y desde el interior del aparato escolar, así como desde los niveles de las políticas globales e internacionales, hasta los niveles de la escuela, en los que opera una microfísica del poder.

En este sentido, la política educativa es un elemento estratégico que, junto con otros elementos también estratégicos –discursivos y no discursivos–, es parte de un dispositivo, el cual tiene, en palabras de Foucault, “como función principal la de responder a una *urgencia*” en un momento histórico dado y se inscribe en un juego de poder que supone unos tipos de saber.

La política educativa se formula desde un determinado horizonte ideológico a cargo de élites políticas, empresariales e intelectuales que ejercen cierto poder-saber sobre los

1 Profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL. CE: znavarretec@gmail.com

2 Profesor en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

3 Profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana-X. CE: carlos.ornelas@icloud.com

demás agentes sociales. Con tal política se trata de justificar los fines de la educación y las normas de su funcionamiento, se pretende marcar la dirección de la educación de todo un país.

La política educativa buscará interpelar a los actores educativos para que éstos se identifiquen con su discurso y asuman el mandato como algo que hay que adoptar, hacer cumplir y aplicar para la mejora de la educación, porque, suponen quienes conciben y diseñan esa política, es lo que conviene a la sociedad. Ante un gobierno sordo y autoritario, cualquier resistencia a esa política será desprestigiada, amenazada, reprimida o ignorada.

La política educativa intenta crear un fondo común de verdad, en otras palabras, establecer un “régimen de verdad”, entendiéndolo por verdad: “el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder” (Foucault, 1977: 199). Podemos decir entonces que la política educativa define ciertas reglas de juego, a partir de las cuales, parafraseando a Foucault, surgen ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber. Por lo tanto, hay que entender la política educativa en términos de verdad-poder.

Los actores educativos se convierten en sujetos de política educativa, suelen ser reconocidos como elementos centrales en la instrumentación de aquella y mejora de la educación. Así, por ejemplo, las políticas educativas definen las competencias profesionales y los roles que habrán de desempeñar los directivos y docentes en las escuelas. Las actividades de estos actores tienden a ser realizadas en el marco de esa política y de un enfoque pedagógico determinado, que las regula y orienta para el logro de ciertos objetivos político-educativos. Para cumplir con lo estipulado en esa política, se establecen, a su vez, políticas específicas de formación y evaluación dirigidas a docentes y directivos, operacionalizadas a través de programas (cursos, talleres) de actualización. Estos programas rara vez son evaluados para determinar su efectividad o impacto en la formación de los propios docentes y directivos, así como en el aprendizaje de los alumnos, en el trabajo en el aula y en la vida de la escuela.

Por otro lado, están los alumnos como sujetos de las políticas educativas, quienes suelen ser considerados el motivo principal del servicio educativo que el Estado ofrece a la niñez y juventud, con el derecho constitucional de recibir una educación pública obligatoria, gratuita y de calidad.

Los padres de familia también son sujetos de la política educativa, que, en el caso mexicano, el Estado les asigna la obligación de “hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley” (Diario Oficial, 2002). Además, se reconoce a los padres de familia como un factor que incide en el desempeño académico y desarrollo de los estudiantes en tanto que pueden contribuir, mediante su participación activa, organizada y corresponsable, a un mejor funcionamiento de la comunidad escolar (Secretaría de Educación Pública, 2017: 178).

De este modo, los actores educativos se ven impelidos a adoptar el universo discursivo de la política educativa oficial. Así, el lenguaje de dichos actores se mimetiza, adoptando conceptos como calidad educativa, escuela de calidad, educación basada en competencias, educación inclusiva, aprender a aprender, autogestión escolar, entre muchos otros, un lenguaje que se asume muchas veces como algo novedoso, que permitirá mejorar la educación, lo que implica prácticas educativas que concreten lo dispuesto en el ordenamiento de la política educativa. Es aquí en donde entra en escena la pedagogía como teoría y técnica de la formación de los sujetos.

Así, la pedagogía permite al educador una comprensión de la naturaleza del proceso de la educación y de los procedimientos didácticos que posibiliten en los alumnos la adquisición eficaz de aprendizajes. La pedagogía se constituye en un saber y en una herramienta con los cuales a los docentes les es posible desarrollar de manera más consciente y sistemática un proceso educativo. Por lo tanto, la pedagogía es un saber y una herramienta útil para los propósitos de toda política educativa.

La relación entre política educativa y actores educativos se da en términos de manipulación de relaciones de fuerzas, en donde las posiciones radicales de los agentes generarían una mayor crisis, de ahí que las dos partes tendrán que estar dispuestas en algún momento a dialogar para llegar a ciertos acuerdos y salvar esa crisis. La formulación y puesta en marcha de una política educativa implicaría someterla al escrutinio público y de los actores educativos con el fin de que obtenga legitimidad social. En un Estado que se considere democrático es lo mínimo que se esperaría.

Los capítulos que integran este libro han sido agrupados en esta lógica. La primera sección, titulada *Política educativa*, contiene capítulos que analizan las políticas que inciden en la dirección y en las funciones de las escuelas tanto del nivel básico como del superior. En estos capítulos se analizan posiciones políticas e ideológicas tanto de actores gubernamentales como no gubernamentales, así como también las políticas globales. Se incluyen también capítulos referidos a políticas sobre temas de aparición relativamente reciente en las discusiones sobre educación superior universitaria, como son la inclusión, la responsabilidad social, la producción de conocimiento y los desafíos en el contexto actual.

La segunda sección, denominada *Los Actores: directivos, docentes, alumnos y padres de familia*, se inicia con un capítulo referido a una visión internacional de la formación de los directivos de la educación básica, para continuar con varios capítulos referidos a las políticas de formación y de evaluación de los docentes, tanto en México como en España y en Cuba; se complementa la sección con el análisis de problemáticas de los estudiantes, para cerrar con un par de interesantes capítulos referidos al papel de los padres de familia en la educación.

Por último, la tercera sección denominada *Pedagogía. Temas orientadores en la enseñanza* está dedicada a distintas orientaciones pedagógicas que han sido materia de análisis internacional, como lo es la formación ciudadana, la formación ética y los valores morales, los derechos humanos y el pensamiento crítico; también se incluyen temas relacionados con la cultura laboral, el arte y la creatividad, así como temas más puntuales como las competencias lectoras y argumentativas o la enseñanza de la estadística.

Esperamos que los capítulos ofrecidos en este libro colectivo, abonen al terreno de la educación en sus diversos niveles y modalidades, en especial al campo de la política educativa, los actores y las pedagogías.

Para finalizar, queremos señalar que cada uno de los capítulos, que conforman este libro, fue sometido a un proceso de arbitraje en doble ciego por pares académicos especialistas en las temáticas abordadas. En su conjunto, el libro fue dictaminado por dos reconocidos investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Externamos nuestro sincero agradecimiento a los 21 colegas dictaminadores de este libro (ver el apartado: Dictaminadores de este libro), ya que con su profesionalismo y rigurosidad académica fortalecen la calidad de las publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Bibliografía

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.

Diario Oficial/Poder Ejecutivo/Secretaría de Gobernación (2002). Decreto por el que se adiciona el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 12 de noviembre.

Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad.

I. POLÍTICA EDUCATIVA

“Sólo la educación de calidad cambia a México”: El caso de Mexicanos Primero

Regina Cortina¹
Constanza Lafuente²

En este capítulo analizamos las estrategias de abogacía de Mexicanos Primero, una de las primeras Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en México que demandan la rendición de cuentas a las autoridades federales y estatales respecto al uso de los recursos públicos asignados a la educación pública³. Investigamos cómo Mexicanos Primero combina diferentes actividades para cumplir con su misión organizacional, como un nuevo tipo de OSC educativa: altamente profesionalizada, con una robusta capacidad organizacional y el sostén económico de líderes empresariales que apoya la reforma educativa en México, un área de la política pública que tradicionalmente ha estado a cargo del Estado y los sindicatos.

Con fundamento en nuestra investigación, se presentan tres argumentos sobre los enfoques y operaciones de Mexicanos Primero. En primer lugar, afirmamos que ésta OSC es parte de un proceso más amplio en el cual la sociedad civil mexicana –un concepto que definimos como la esfera de interacción social entre el mercado y el Estado y que comprende asociaciones voluntarias y movimientos sociales (Cohen y Arato, 1992) – se ha diversificado y expandido de manera continua (Verduzco, 2003). En segundo plano, argumentamos que aun cuando Mexicanos Primero no se constituye como una fundación empresarial y no representa a empresas, la utilización de los conceptos y conocimientos de la participación empresarial en la educación aporta un valor explicativo determinante de sus alcances en éste caso en particular. Desde esta perspectiva, el financiamiento de Mexicanos Primero representa un nuevo tipo de apoyo educativo proveniente del liderazgo empresarial que se contrapone con los patrones tradicionales filantrópicos. Los partidarios de Mexicanos Primero buscan de manera activa incidir en el cambio de la política pública educativa.

Con fondos provenientes de donaciones individuales de empresarios, Mexicanos Primero emplea estrategias sustancialmente diferentes a las tradicionalmente realizadas por las empresas al sector de la educación. Por ejemplo, Mexicanos Primero no apoya el sistema de financiamiento de “vouchers” en el cual el Estado otorga recursos a los padres o alumnos para que éstos paguen a escuelas públicas y privadas. Tampoco se inclina en

1 Ph.D., Stanford University. Professor en Teachers College Columbia University. CE: cortina@tc.columbia.edu

2 Ph.D, Columbia University. Adjunct Assistant Professor en Teachers College, Columbia University. CE: Constanza.lafuente@gmail.com

3 La versión en Inglés de este capítulo aparece en, Regina Cortina y Constanza Lafuente. *Civil Society Organizations in Latin American Education: Case Studies and Perspectives on Advocacy*. New York: Routledge, 2018.

favor del sistema en el cual las escuelas reciben subsidio público y operan autónomamente, y también se opone a la privatización del sistema público educativo.

En tercera, sostenemos que la capacidad organizacional, la disponibilidad de recursos financieros y el acceso a los tomadores de decisiones dentro del gobierno mexicano fortalecen la efectividad del marco estratégico de Mexicanos Primero. Utilizamos este marco como mecanismo para analizar el repertorio de actividades a través de las cuales la organización alcanza su propósito y señalamos que su efectividad depende de una simultánea y mutua combinación de entre una serie de componentes estratégicos.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera: la primera sección presenta las fuentes de los datos utilizados y describe el proceso de recolección de los mismos. La segunda parte describe los orígenes de Mexicanos Primero y en la tercera se presenta su estructura organizacional. La cuarta sección contextualiza el tema central de nuestro estudio, el de la actividad de defensoría de las OSC. En la quinta sección se analizan los componentes interrelacionados dentro del marco estratégico de abogacía de Mexicanos Primero, y en la sexta se desglosan tres argumentos, citando ejemplos de estrategias y actividades implementadas por Mexicanos Primero para reforzar nuestras conclusiones. Finalmente, en la última sección revisamos y resumimos nuestros hallazgos.

Fuentes de datos

La investigación cualitativa en torno al tema reportado en este capítulo se encuentra basada en un análisis de fuentes primarias y secundarias de datos. En junio 2015, entrevistamos a siete miembros del equipo gerencial y administrativo de Mexicanos Primero, incluyendo al presidente, director ejecutivo, cinco directores de programas y un ex miembro de su plana ejecutiva.

El presidente y director ejecutivo facilitaron el acceso para entrevistas al equipo gerencial y administrativo. Las entrevistas contaron con una duración de alrededor de 80 minutos, y fueron todas semi-estructuradas y guiadas por un protocolo de entrevista construido en base del marco conceptual presentado en este capítulo. Triangulamos la información obtenida a través de las entrevistas con data secundaria que incluyó reportes anuales y reportes de investigación producidos por el equipo investigativo de Mexicanos Primero y artículos de periódico relevantes. Todas las citas presentadas en este capítulo son tomadas de las transcripciones de las entrevistas.

Los orígenes de Mexicanos Primero

Mexicanos Primero es una sociedad civil creada en el 2005 como una asociación sin fines de lucro bajo el lema “Sólo una educación de calidad cambiará a México”.

Los fundadores y fundación de Mexicanos Primero.

Mexicanos Primero fue iniciado por un grupo prominente de líderes empresariales en la Ciudad de México y diversos profesores universitarios que compartían el interés en la educación y política pública. Varios de los miembros fundadores participaban en organizaciones filantrópicas como el Teletón, una organización sin fines de lucro creada en 1997 para recaudar fondos para niños con necesidades especiales y centros de rehabilitación a través de programas televisivos; y Fundación Televisa, la fundación corporativa del

Aciertos, lecciones y pendientes del Sistema de Aseguramiento de Calidad en la educación superior en México

Angélica Buendía Espinosa¹

En una cultura mundial que define la educación como fundamental para el progreso, lo primero que se copia son las políticas educativas de los países dominantes.
John Meyer y Francisco Ramírez (2010)

Introducción

El presente capítulo analiza la evaluación como la institución sobre la que se ha erigido el sistema de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la educación superior mexicana. Bajo la propuesta analítica del nuevo institucionalismo organizacional, la evaluación no sólo opera como mecanismo técnico que se implementa para mejorar la calidad de la educación superior y el desempeño de sus instituciones. Por el contrario, se ha constituido en un instrumento de política a partir del cual se pretende reorientar su desarrollo y desempeño. La evaluación representa la principal innovación para promover el cambio institucional y organizacional en el campo de la educación superior mexicana, el cual opera de manera gradual y conduce a implementar y usar prácticas, enfoques y formas organizacionales que tienden a la homogeneización organizacional, pero sólo en apariencia, como señalan DiMaggio y Powell (1991).

Durante los últimos 25 años la política pública mexicana ha privilegiado la evaluación como eje transversal para la modernización de la educación superior y, por tanto, para su AC. Aunque no es posible hablar de la existencia de un Sistema Integral de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SIEES), México ha transitado ya por varias etapas que han permitido integrar paulatinamente un amplio repertorio de organismos, estrategias, programas e instrumentos para el AC que abarcan a las diversas instancias y actores que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas y proyectos académicos, profesores, investigadores, estudiantes y profesionistas. Ello ha derivado en un complejo diseño institucional para operar los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, que involucra fuertemente al sector público, y, aunque en menor medida, también al privado.

Aunque con serios problemas en su coordinación, el diseño institucional vigente se ha constituido en una nueva forma de conducción/regulación de las instituciones, consistente en la articulación de procedimientos de evaluación y acreditación asociados a programas

¹ Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. CE: abuendia0531@gmail.com

de financiamiento extraordinario a concurso, bajo el establecimiento de compromisos explícitos de cambio de las instituciones que podrían ser constatados en etapas subsecuentes y, al mismo tiempo, a modelos de legitimidad social, prestigio y reconocimiento institucional diferentes a los existentes en las décadas previas.

Hasta ahora la valoración del impacto de la evaluación se ha centrado en el cumplimiento de indicadores sin que se aprecie con claridad su incidencia específica sobre la calidad y, que ello a su vez, tenga implicaciones en la toma de decisiones de otros actores, por ejemplo, los estudiantes, los padres de familia o los empleadores. Además, esta valoración centrada en los aspectos cuantitativos del desempeño, no ha sido capaz de reconocer los efectos no deseados de prácticas que, por limitarse al cumplimiento de los indicadores exigidos, desplazan los propósitos fundamentales relacionados con el AQ.

El capítulo se organiza de la siguiente forma: la primera parte presenta una descripción analítica de las políticas públicas y del esquema de AC en México. En la segunda sección se discuten los preceptos teóricos básicos que permiten analizar la evaluación y el AC como instituciones y procesos institucionalizados y que han conducido a la homogeneización aparente institucional y organizacional. Enseguida se analizan tanto los efectos positivos como los no deseados de la implementación del sistema de AC en el nivel de las organizaciones universitarias y sus actores, con base en diversas investigaciones realizadas por expertos, principalmente estudios de caso que han abonado al cuestionamiento de los logros y desafíos que representa mantener el actual modelo de AC. Finalmente, y a manera de conclusiones se reflexiona sobre los retos que enfrenta México para transitar a un modelo de AC que permita superar los problemas institucionales y organizaciones derivados del esquema actual.

I. Evaluación y aseguramiento de la calidad en México: de la técnica a la política

Uno de los ejes centrales de la política de modernización de la educación superior mexicana ha sido la preocupación por la calidad y su mejora y/o aseguramiento por la vía de la evaluación, asociada a la rendición de cuentas. Teóricamente la evaluación y el AQ constituyen un enlace entre el “mundo interno” de la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean la organización y la estructura institucional (Brennan, 1998). El AQ implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones conscientes ante uno o más grupos de interés externo (gobiernos, estudiantes, familias de los estudiantes, empleadores y organismos o financiadores externos para la investigación). El AC implica una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas a cada institución (Williams y Loder, 1990 citados por Vugth, 1996). No obstante, los diferentes grupos de interés tienen objetivos distintos, emanados de un ambiente complejo que imprime un dinamismo diferente a las instituciones de educación superior (Buendía, 2014a)².

2 La accountability ha tenido un gran impulso en la educación superior del siglo XX en Estados Unidos. Trow (1996) afirmó que junto con la confianza y el mercado, es la forma en que la universidad se vincula con su entorno y recibe o no apoyo de éste. Se define como la obligación de informar a los demás, de explicar, justificar y responder cuestionamientos sobre el uso de los recursos empleados y sus efectos. Sin embargo, las preguntas fundamentales con respecto a la rendición de cuentas son: quién es responsable de qué, a quién debe reportarse, por qué medios y con qué consecuencias para las universidades (Zumeta, 2001; Burke, 2005).

**II. LOS ACTORES: DIRECTIVOS,
DOCENTES, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA**



Producción literaria sobre formación en gestión y temas relacionados al directivo de educación básica en México, América Latina y la Unión Europea

Juan Mario Martínez Jofre¹

Introducción

El papel que tienen los directores de centros de educación básica, es fundamental en el logro de los objetivos que cada institución escolar tiene y con ello mejorar la calidad educativa. Todos aquellos que están desempeñando cargos con funciones directivas, deben poseer competencias necesarias que fortalezcan el ejercicio de su gestión. En el caso específico de México, la experiencia administrativa o docente no le es suficiente al directivo para ejercer su cargo, motivo por el cual las instituciones formadoras de docentes requieren ofertar programas sobre gestión para directivos.

Este estudio presenta la literatura (tesis, libros, revistas especializadas y documentos oficiales) que se ha escrito en materia de gestión o temas en relación al directivo de educación básica, principalmente en México, pero también se incluye literatura de algunos otros países de América Latina y la Unión Europea. Constituye un campo de conocimiento del cual existen realmente pocos estudios comparados. El objetivo de elaborar una revisión de la literatura o estado del arte a través del análisis sistemático y valorativo del conocimiento y su producción, es con la finalidad de poder identificar las investigaciones que se han generado en años recientes sobre la figura del director de educación básica y visualizar los campos de estudios en los que se ha clasificado para así conocer sus alcances, limitaciones y el impacto que pudieran generar actualmente, sobre todo a partir de la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente.

La temática sobre formación en gestión de directivos de educación básica tiene dimensiones múltiples de conocimiento, la investigación presenta la producción literaria que ha abordado el tema desde diferentes posturas, señalar lo que se ha producido sobre el mismo, que tanto se conoce sobre los directivos y cuáles son las investigaciones que aportan datos relevantes al tema.

¹ Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Politécnico Nacional: Doctorado en Ciencias Administrativas. CE: mario93christian@yahoo.com.mx / radicalvencedor@gmail.com

Política de formación docente en México. Torre de Babel

Alberto Sebastián Barragán¹
José Humberto González Reyes²
José de Jesús Andriano León³

Introducción

En México, la reforma educativa impulsada desde 2013 por el gobierno de Enrique Peña ha implementado una lógica de modificaciones desde el orden constitucional, de tal manera que todas sus acciones se han vuelto imperativos categóricos para los actores, las instituciones y las leyes secundarias.

En este reporte parcial de investigación se analiza el panorama internacional y la coyuntura nacional en que surge la política de formación docente. Se pretenden desmenuzar los alcances y limitaciones que ha tenido el Servicio Profesional Docente (SPD), a más de tres años de su implementación. Desde una metodología de educación comparada, inspirada en los planteamientos de José Luis García (1997), se revisan los resultados del concurso de oposición de convocatorias diferenciadas y generales, para analizar las tendencias de la formación inicial docente.

A partir de una encuesta, aplicada a profesores de escuelas Normales de nueve entidades federativas, se revisan las actividades que se han diseñado en dichas instituciones de cara al examen de oposición del SPD. Complementariamente a lo anterior, se utiliza el enfoque adecuacionista de educación superior, desde la óptica de Jordi Planas (2014), para establecer similitudes y diferencias con la política de formación docente en México. Por último, mediante la narrativa de informantes clave, ofrecemos interpretaciones que nos llevan a ilustrar por qué la política docente de este sexenio se ha convertido en una Torre de Babel.

La teoría del capital humano

Desde el pensamiento clásico, en obras de Adam Smith o de David Ricardo, ya se fundamentaba el análisis económico como un juego de fuerzas entre oferta y demanda. Sus aportaciones para revisar los procesos del mercado han permanecido para explicar nociones de productividad y libre comercio, ventaja comparativa o competitiva. Sin embargo, este

1 Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, Estado de México. CE: alberto_edomex@yahoo.com.mx

2 Departamento de Investigaciones Educativas. CE: gonzalezrjh@gmail.com

3 Escuela Normal de Tecámac, Estado de México. CE: jandriano07@gmail.com

análisis se ha acentuado en la fuerza de trabajo y ha servido de base para la teoría del capital humano.

En términos de mercado, se plantean las bases para la economía de la educación, que deriva en dos nociones importantes: la teoría del capital humano y la funcionalidad técnica de la educación (Valle, 2010). Desde hace cincuenta años, se ha trasladado el binomio oferta-demanda al campo educativo, y a partir de ahí se analizan rubros como productividad, rendimiento, salario, desempleo, subempleo o sobreeducación.

Dentro de un mercado laboral, que oferta espacios en diferentes áreas, “la demanda de trabajo no posee ninguna característica específica que la distinga de la demanda de cualquier otro factor de producción” (Toharia, 1983). Desde la teoría del capital humano se intenta explicar que la educación es un factor de desarrollo económico, al suponer que la inversión en capital humano perfecciona el esfuerzo y acrecienta la productividad (Schultz, 1968), en donde la calidad de la fuerza laboral tiene una relación constante, estable y sólida con el crecimiento económico (Hanushek y Kimko, 2000). En términos de costo-beneficio, la “inversión” en educación, representa un sacrificio de la renta actual, en la aspiración de obtener una mayor renta futura o tasas de retorno para recuperar el tiempo, dinero y esfuerzo invertidos.

En esta lógica de mercado es como surge el enfoque adecuacionista. Jordi Planas (2014), explica que el adecuacionismo parte del supuesto de que existe un “cliente” bien informado acerca de la demanda presente y futura de trabajo (los empleadores), y frente a las demandas de este cliente, al sistema educativo se le otorga el papel de “proveedor”. Esta noción pretende lograr correspondencia en la relación oferta de empleos y la demanda de perfiles profesionales.

Para lograr esta consonancia entre oferta y demanda, los adecuacionistas tienen dos supuestos importantes: el primero tiene que ver con la necesaria intervención de expertos para el diseño de normas, o ideales abstractos; el segundo, es el papel tecnocrático que organiza las relaciones de educación profesional y empleo con sólo conocer las demandas del cliente. Sobre este esquema planteado, pasaremos a un recuento internacional y nacional de la política educativa.

Recomendaciones internacionales

Para el contexto de América Latina y el Caribe, la UNESCO (2012) realizó balances que clasifican a las instituciones formadoras de docentes en 4 tipos: a) Universidades con Facultades de educación, b) Universidades Pedagógicas, c) Institutos Pedagógicos Superiores (de nivel terciario) y d) Escuelas Normales (de nivel secundario). Todas las instituciones en cada país tienen una trayectoria y coyuntura política específica, así como periodos y regímenes diferentes.

En esta exploración regional, en materia de formación docente, se han identificado los siguientes nudos críticos: a) bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos, b) débil calidad en programas de formación, c) formación universalista sin especialización y d) institucionalidad pública con insuficientes capacidades para regular su calidad.

Específicamente para México, la OCDE, en un trabajo realizado por Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo (2012), analizan las características de nuestra evaluación en educación. Tras la revisión sobre formación inicial y continua, carrera

A vueltas con el tema de la evaluación de la calidad del profesorado universitario. Una investigación sobre las políticas y prácticas institucionales en la universidad española

Zoia Bozu¹
Pedro José Canto Herrera²

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación³ amplia que pretende conocer y comparar los criterios que prevalecen en distintas universidades (mexicanas y españolas) al momento de evaluar la calidad de su profesorado.

Concretamente, esta propuesta parte de la base de un estudio cualitativo que pretendía estudiar, en una primera fase las pautas técnicas del modelo actual para evaluar la calidad del profesorado en las universidades españolas, ejemplificado en virtud de su aplicación en la Universidad de Barcelona y, en la segunda fase conocer las percepciones de los académicos acerca de este modelo de evaluación. Para ello, los principales instrumentos de recogida de datos fueron el análisis documental y la entrevista en profundidad. Entre los hallazgos más importantes, cabe destacar algunos dilemas suscitados respecto a las políticas y prácticas actuales de evaluación de la actividad investigadora y de la calidad de la docencia del profesorado en Ciencias Sociales.

2. Presentación de la temática de estudio. Algunas ideas previas

La presente temática de estudio, la evaluación de la calidad del profesorado universitario requiere, principalmente y como punto de partida, realizar un estudio sobre lo que significa ser profesor de calidad o, expresado de otra manera lo que significa ser “buen profesor”.

Por muy paradójico que sea, resulta que no existe un acuerdo consensuado respecto a lo que significa ser un profesor ideal. Por ello, no es de extrañar que la evaluación del profesorado sea todavía un problema con muchas limitaciones tanto teóricas (carencia de un modelo consensuado de profesor ideal, diversidad de concepciones) como prácticas (cada universidad española tiene su propio modelo de evaluación de la docencia, por

1 Doctora en Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona, España. CE: zoiabozu@ub.edu

2 Doctor en Educación. Director del Instituto de Postgrados e Investigación. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán, México. CE: pcanto1962@gmail.com

3 “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España” (UADY-CA-69), 2015-2016, SEP, México.

ejemplo). A pesar de esa falta de consenso, describimos a continuación lo que se entiende por “buen profesor”, según la literatura de especialidad consultada que aborda este tema desde diferentes enfoques o puntos de vista.

En primer lugar, de Miguel (1995: 35-36), identifica seis posibles “respuestas” en clave de modelos que se utilizan para la definición del “buen profesor”. A saber:

- a) Modelo centrado en rasgos y factores: “Un buen profesor/a es aquel que reúne los rasgos y factores (aptitudes y actitudes) que se consideran necesarios para el ejercicio de la docencia”.
- b) Modelo centrado en las habilidades: “El buen profesor/a se define no tanto por lo que “es” (aptitudes) y lo que “sabe” (conocimientos), sino por lo que “sabe hacer” (competencias), es decir, por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza”.
- c) Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula: “Un buen profesor/a es aquel que se comporta adecuadamente en el aula. Desde este punto de vista, los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales son las claves para evaluar la conducta docente”.
- d) Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas: “El buen profesor/a es aquel que desarrolla competentemente el conjunto de tareas que debe desempeñar dentro y fuera de la institución en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje”.
- e) Modelo centrado sobre resultados: “Al buen profesor/a se le reconoce por sus resultados: Logra que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en su materia”.
- f) Modelo basado en criterios de profesionalidad: “Lo que define al buen profesor/a es que se comporte como un verdadero profesional, valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula, sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad”.

En segundo lugar, y a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior encontramos una serie de autores (Rodríguez, 2003; Zabalza, 2003; Cano, 2015, entre otros) que identifican un modelo de “profesor ideal” definido desde el enfoque de las “competencias” en diversos dominios o ámbitos, tales como:

- Dominar el saber de su campo disciplinar.
- Ser reflexivo e investigador sobre la propia práctica docente.
- Dominar las herramientas de diseño-planificación y gestión del curriculum.
- Estar motivado por la innovación docente.
- Facilitar el aprendizaje del alumnado.
- Ser tutor
- Ser un profesional ético.
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Evaluar.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo, etc.

III. PEDAGOGÍA: TEMAS ORIENTADORES EN LA ENSEÑANZA

Formación de pensamiento crítico en las aulas: una orientación necesaria en la actualidad educativa

Oscar Eugenio Tamayo Álzate¹
Yasaldez Eder Loiza Zuluaga²

Introducción

Uno de los propósitos centrales de la educación es la formación de sujetos críticos y reflexivos. Lograr este objetivo implica orientar acciones desde la familia hasta los más altos niveles de la educación, en el marco de procesos educativos articulados verticalmente. Alcanzar este propósito, desde el contexto de la educación superior, exige re-pensar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formación del estudiantado, para lo cual se requieren cambios sustanciales de los procesos curriculares que históricamente se han adelantado, así como, la transformación de los procesos de interacción y comunicación entre los diferentes actores educativos. Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con los modelos pedagógicos y didácticos desde los cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como podemos incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Aportar a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos se relaciona con, al menos, tres componentes: las tensiones políticas e ideológicas entre bloques y naciones, la consolidación del desarrollo científico y tecnológico y la transformación de las prácticas educativas en todos sus niveles (Vélez, 2013). Componentes que se viven en la cotidianidad de la vida universitaria, que actúan de manera integrada en la experiencia universitaria de cada estudiante y sobre los cuales conviene considerarlos de manera consciente e intencional en el diseño de ambientes de formación universitaria.

Son múltiples los estudios que en la actualidad se han realizado en cuanto al pensamiento crítico en muy diferentes niveles de la educación. Algunos realizan caracterizaciones más del lado de la filosofía o de la psicología y concluyen, los primeros, con conceptualizaciones referidas a los procesos y productos característicos de las diferentes formas de construcción del conocimiento; mientras, los segundos, se refieren de manera más particular a describir y comprender los principales procesos de pensamiento de los sujetos. Asimismo, los diferentes estudios muestran una variedad importante en cuanto a los acercamientos

1 Profesor Titular Universidad de Caldas (Colombia). Líder Grupo de investigación Cognición y Educación. CE: oscar.tamayo@ucaldas.edu.co

2 Profesor Titular Universidad de Caldas (Colombia), Profesor Asociado UCM, Líder Grupo de Investigación Maestros y contextos. CE: yasaldez@ucaldas.edu.co

metodológicos desde los cuales han realizado sus hallazgos y sobre los distintos contextos en los que se ha estudiado el pensamiento crítico.

Es importante destacar que desde la perspectiva actual de la didáctica, uno de los focos centrales orientadores del actuar de los profesores no se agota en la enseñanza ni en el aprendizaje de las ciencias. Estos dos procesos, la enseñanza y el aprendizaje, se constituyen en fundamentos para la constitución del Pensamiento Crítico en los estudiantes. Esta perspectiva determinante en el momento actual de la didáctica, orienta su objeto de estudio hacia la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y transformadores de las realidades sociales en dominios específicos del conocimiento. Desde este lugar teórico, los procesos educativos adelantados en la Universidad tienen como punto de llegada la constitución de pensamiento crítico en los estudiantes desde cada uno de los campos del saber, para lo cual se valdría, sin lugar a dudas, de la enseñanza de los diferentes conceptos que tradicionalmente se han enseñado y, así mismo, de algunas de las estrategias ya probadas históricamente como de aquellas otras orientadas a lograr mejores comprensiones de lo aprendido por los estudiantes.

Movilizar el objeto de estudio de la didáctica de las ciencias de la enseñanza -o de la enseñanza-aprendizaje- a la constitución de pensamiento crítico exige nuevas formas de entender las relaciones entre los estudiantes, los profesores y los saberes que circulan en las aulas de clase. Dentro de las razones para proponer esta movilización podemos citar: la dificultad que tienen los estudiantes para utilizar los conocimientos que tienen en la explicación y comprensión de fenómenos cotidianos, la ineficiencia de las acciones didácticas tradicionales en función de lograr que los estudiantes aprenden los conceptos fundamentales de las ciencias y no una caricatura de ellos, así como su incapacidad para entender el funcionamiento de las máquinas que usan a diario y de aplicar los principios de su funcionamiento.

Ahora bien, la didáctica de las ciencias se ha ocupado tradicionalmente del estudio de los procesos de enseñanza de las ciencias y, en menor grado de los procesos de aprendizaje de éstas en las aulas de clase. Sin lugar a dudas, este énfasis en la enseñanza ha marcado un camino de varias décadas en el que se considera a la didáctica como una esfera de la pedagogía encargada de las acciones propias de la enseñanza, es decir, en un saber hacer.

Desarrollos más recientes en este campo, consideran al aprendizaje como una de las dimensiones en las cuales los maestros deben mostrar sus fortalezas, de tal manera que las acciones de enseñanza que despliegan en sus aulas de clase estén mediadas por el conocimiento detallado de los procesos mediante los cuales los estudiantes aprenden lo que los profesores enseñan.

Desde otra perspectiva, la didáctica de las ciencias se concibe como la relación ternaria entre un saber que es enseñado, un colectivo de profesores que enseña este saber, otro de estudiantes que lo aprende, en el marco de un contexto social determinado. Aquí el propósito de la didáctica tiene una orientación por la adquisición de ciertos saberes.

Una tercera perspectiva, la cual en consonancia con lo planteado en los párrafos iniciales, y tal vez la más determinante en el actual momento de la didáctica de las ciencias, orienta su objeto de estudio hacia la formación de pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento. Desde este lugar teórico, la didáctica de las ciencias tendría como punto de llegada la constitución de pensamiento crítico en los estudiantes desde cada uno de los campos del saber, para lo cual se valdría, sin lugar a dudas, de la enseñanza de los diferentes conceptos que tradicionalmente se han enseñado y, así mismo, de algunas

Obra de Luis Camnitzer
The Museum is a School - NY



La resignificación del aula por el arte

Luis Porter¹

Introducción

El presente artículo trata del desfase que actualmente existe entre los avances de la ciencia y la tecnología, el papel cambiante que juegan los museos de arte, cada vez menos museos y más centros educativos, la dicotomía entre razón y sentir, y la necesidad de incorporar al total de la educación la dimensión artística por medio de la capacidad de “pensar-arte”. Esta confabulación de hechos, se expresa simbólicamente en el aula escolar, epígono de un sistema agotado, que ha mostrado su fracaso, y que sin embargo insiste en encerrar a los estudiantes en cubos-celda para que se sometan a una inequitativa distribución del poder, que ha comprobado su ineficacia y obsolescencia. El artículo transita por diferentes apartados, la resignificación del aula desde la arquitectura y desde el arte, deteniéndose en una circunstancia curiosa: la emergencia de líderes de la educación que mas parecen vociferantes vendedores luchando por apropiarse de una importante área del mercado con sus *bestsellers*, que por revolucionar a la educación. Paralelamente, artistas de mérito, suplantando a los que alguna vez fueron egresados de escuelas normales o de educación, son los nuevos líderes que contribuyen al cambio educativo y avanzan hacia una necesaria revolución educativa, a partir de la libertad que surge del placer estético, del “filin-arte”, que, como se ilustra con una elocuente anécdota acerca del descubrimiento del DNA, resulta de fundamental trascendencia para el progreso de la humanidad.

El marco

En nuestro trabajo educativo dedicado a jóvenes de primer año que inician su carrera universitaria en el área de la arquitectura y el diseño, nuestro objetivo principal es generar en ellos *una forma artística de sentir y de pensar*. Con esa idea en mente, en lugar de comenzar por lo que ellos esperan, (entrenarse en cuestiones prácticas que podríamos resumir como “hacer manualidades”) para su sorpresa y desencanto, los invitamos a que reflexionen sobre sus primeros seis años de vida. Nos miran sorprendidos, pero como apenas llegan, no han perdido su actitud de acatamiento, lo que los frena un poco. Para que acepten internarse en su autobiografía, utilizamos un camino visual, egocéntrico y muy de moda, que es el autorretrato. El actual uso y abuso del “selfie” es una espontánea inclinación social y juvenil, útil para nuestro cometido. La construcción autobiográfica del estudiante

¹ Profesor investigador del área de Educación para el Diseño en la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana. CE: vlporter@yahoo.com

es un género que les debía resultar familiar, porque lo hacen inconscientemente todos los días en el FaceBook, donde como resultado de una sumatoria no planeada, van compaginando una trayectoria de vida que no es obra de otros, mas que de ellos mismos. El FaceBook nos da acceso a una inmensidad de información personal que ninguna encuesta formal lograría en tan breve lapso de tiempo. Recorrer sus “sitios” es como transitar por largos murales fabricados con un tumulto de imágenes que se imitan entre sí, sin perder espontaneidad, en su afán por estar activos en sus redes sociales. Quisiéramos que ese mismo involucramiento lo tuvieran con su trabajo en la universidad. Al revisar sus “muros”, desde nuestra mirada universitaria, vamos reconociendo su materia prima: los lenguajes que fueron creando en su casa, en la calle, en los extramuros universitarios, entreverados con los que les fueron inculcados en la escuela. El conjunto nos permite ir descubriendo sus rasgos creativos, su personalidad, vivencias, gustos, y capacidades naturales, muchas veces apenas insinuadas, y a partir de ello, estar mejor preparados para dialogar con ellos. Con el tiempo, hemos confirmado, los diversos aprendizajes que cada estudiante trae consigo, (muchas veces sin saberlo y sin darle valor): procesos vividos, capacidades elaboradas, gustos sentidos, destrezas, ideas, que forman parte de sus formas de vida laterales o por encima de los procesos educativos formales por los que han pasado. Estas huellas de su camino, es su material propio, personal, que nosotros los docentes deberíamos conocer, considerar y utilizar. Son además, una clara evidencia de que el estudiante no es un cuaderno nuevo ni una hoja en blanco. Por estas razones y otras que iremos relatando en este artículo, entendemos su camino educativo como la adquisición de una capacidad de ver y conceptualizar que corresponde a lo que llamamos: pensar arte.

Arte es una actitud de vida y no una capacidad de crear objetos. (Dewey, 1980) Siguiendo las tesis de Dewey, podemos sostener que allá donde el hombre esté más implicado en intensificar la vida (enhancing) en vez de meramente vivirla, podremos hablar de un comportamiento estético. Por lo tanto, pensar desde el arte es una manera de ver el mundo. Asumir nuestra condición de artistas, nos permite recorrer cualquier proceso educativo, cualquier estrategia para relacionarnos con el conocimiento, sintiendo y viendo lo que otros ni sienten ni ven, o aún no se dan cuenta. Sentir como un artista nos lleva a pensar y pensar como artista nos lleva a sentir para por fin hacer lo que otros no hacen, que incluye también obras y objetos. El artista se caracteriza por ser capaz de ver, tener conciencia y reflexionar sobre la distancia que existe entre la palabra y la cosa, entre la teoría y el objeto. La labor del artista es la de resignificar el mundo. Resignificar, es decir, dar nuevo significado implica dotar de sentido al proceso de conocer, y al hacerlo capacitarnos para imaginar y crear ideas con sentido. Por lo que hay varias dimensiones en la resignificación, la de las actitudes relacionadas con los contenidos, en términos educativos, y la de nuevas concepciones del soporte físico, en términos de diseño. Uno y otro se influyen y complementan mutuamente. Hablaremos primero de la célula físico-espacial que es el aula como metáfora y como realidad.

La resignificación del aula desde la arquitectura

Al hablar de resignificar el aula desde la arquitectura, no nos referimos a un problema de innovación en el diseño, donde el aula-cubo puede sufrir una metamorfosis y convertirse en aula-circular, en un poliedro tridimensional, convexo o cóncavo. No se trata de un cambio de apariencias que no garantizan nada. Lo que estamos enfrentando no es una cuestión formal, sino la expresión física de un nuevo paradigma educativo, en un mundo extremadamente cambiante, con nuevas capacidades que permanecen desconocidas y en

Dilemas de la transversalidad de los modelos educativos en la enseñanza de probabilidad y estadística

Eduardo Martínez Guerra¹

Introducción

A lo largo de los años, las sociedades han establecido diferentes mecanismos que permitan sobrellevar los cambios vertiginosos que implica un mundo globalizado, en este sentido, se han estructurado diversas estrategias para la atención e intervención de los sectores que conforman el desarrollo de un país. De esta forma, se identifica dentro del sector de educativo, que una de las estrategias emprendidas para potencializar el aprendizaje de los estudiantes radica en la construcción de modelos educativos desarrollados bajo teorías pedagógicas, entendiéndose en este sentido a los modelos educativos como “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (Tünnermann, 2008, p.15).

A partir de lo comentado, se encuentra que la tendencia actual de los modelos pedagógicos a nivel nacional e internacional se ha encaminado a la sistematización de estrategias de aprendizaje, a la mediación de recursos didácticos y la generación de rutas de trabajo para alumnos y profesores de diversos contextos institucionales, articulando de esta forma, los modelos educativos con las características escolares y sociales de cada región, a fin de potencializar el aprovechamiento académico de los estudiantes a través de mecanismos que faciliten una mayor comprensión sobre los objetos de estudio con los que se trabaja, tal y como refiere UNEDL (2014), quien menciona que un Modelo Educativo consiste en que “los actores (personal directivo, personal académico, estudiantes, y personal de apoyo) identifiquen su nivel de participación y compromiso para operar un modelo, con base en sus principios y lineamientos generales” (p. 5), estructurando de esta manera la composición teórica y práctica de un modelo educativo.

A su vez, se identifica que una de las principales características que permean la constitución de un modelo radica en que su planeación y desarrollo se da a partir de elementos genéricos, permitiendo de esta manera la manipulación de métodos y técnicas de enseñanza para diferentes contextos y disciplinas. En este sentido, podemos encontrar que un modelo educativo puede ser aplicable en diferentes niveles educativos o incluso para la enseñanza de las ciencias biológicas, sociales, humanidades o físico-matemáticas, sin embargo, es en este apartado donde se desprende la rama de conocimiento de la

¹ Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional. Maestrando en Ciencias en Metodología de la Ciencia. CE: eduardomtzguerra@gmail.com

probabilidad y la estadística, cuyas características requieren especial atención, esto debido a que presentan dilemas propios que no son identificados en otras áreas de conocimiento, ya que “la investigación sobre comprensión y aprendizaje de los conceptos estadísticos elementales está aún poco sistematizada y proviene de diversas áreas de conocimiento que han usado diferentes paradigmas de investigación y marcos teóricos” (Batanero, 2001, p. 1).

Sumado a lo anterior, se encuentra que las características disciplinares que implica la adecuada enseñanza de la probabilidad y la estadística se hallan poco analizadas. Por tal motivo, resulta necesario realizar una revisión sobre los recursos y elemento que brindan los modelos educativos contemporáneos para reducir la brecha existente entre las necesidades educativas de esta rama de conocimiento y la sistematización de estrategias para una mejor enseñanza, y es que, incluso los modelos educativos orientados al logro de metas en el área de las matemáticas se encuentra en ocasiones limitado, ya que, como refiere Batanero (2001) la misma naturaleza de la estadística es muy diferente de la cultura determinista tradicional en clase de matemáticas (p. 7), llegando al punto en que se les considera como ramas de conocimiento diferentes.

A partir de lo comentado, el lector podrá encontrar en el presente documento un análisis teórico sobre la necesidad de replantear la pertinencia de los modelos educativos contemporáneos en la enseñanza de estadística; de esta forma, se presenta a través del método comparativo un análisis sobre la construcción pedagógica de los modelos educativos, así como de los dilemas que surgen a partir de sus cualidades de genéricos y transversales, y que a su vez, figuran como limitantes en las resoluciones de problemas disciplinares más específicos como los que envuelve la probabilidad y la estadística, dando como resultado una discusión teórica sobre las posibles vías para la solución de los conflictos que los docentes enfrentan en esta disciplina.

Desarrollo

Por lo anterior, se realizó a través del método comparativo, un contraste entre las dimensiones de las necesidades particulares de la enseñanza de probabilidad y estadística, en comparación con las características de los modelos educativos que figuran como tendencia en los espacios educativos contemporáneos. En este sentido, fue utilizado el método comparativo debido a que sus características metodológicas permiten analizar cualitativamente las dimensiones que conforman a los modelos, tal y como lo refiere Olivera (2008), quien señala que “el método comparativo consiste en procurar el avance del conocimiento mediante el examen simultáneo de las semejanzas y diferencias entre los objetos que se quiere conocer” (p. 171), es decir, la oposición y contraste que se presenta entre determinados fenómenos cuando estos son comparados.

Aunado a lo comentado, se contemplan las siguientes cuatro dimensiones particulares de la enseñanza de la probabilidad y la estadística, valoradas con base en las características de los subsiguientes cinco modelos educativos.

Dimensiones de las necesidades docentes para la enseñanza de probabilidad y estadística

Las dimensiones que a continuación se señalan, son construidas a partir de las particularidades que señalan las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de la probabilidad y la estadística.

Política educativa, actores y pedagogía

se terminó de imprimir en la Ciudad de México, en abril de 2018.






El tiraje consta de 1,000 ejemplares.

Si partimos de la idea de que la pedagogía, en su acepción más general, está relacionada con la orientación filosófica del quehacer educativo; y que la política, en su acepción más básica, está relacionada con la imposición de la voluntad de unos sobre la de otros, tenemos en la educación un crisol en el que ambos elementos se funden para dar lugar a una práctica pedagógica que es también una relación entre saber y poder.

En este libro participan investigadores y profesores de Cuba, Colombia, España, Estados Unidos, México y Perú, con el propósito de desmenuzar los grandes temas de actualidad y abonar al estudio de la educación y las pedagogías, la política educativa, los directores de escuela, los profesores, los estudiantes y los padres de familia.

Participan en este libro: Adma Hernández, Alberto Sebastián, Alejandro Jacobo, Amelia Molina, Ana Soto, Angélica Buendía, Antonio González, Araceli Huerta, Arcenia Soriano, Bertha Garza, Carlos Ornelas, Constanza Lafuente, Eduardo Martínez, Elizabeth Rodríguez, Ernesto Carlos, Eunice González, Fernando Cortés, Ignacio Solano, Iván Sánchez, Javier Suárez, José Sáenz, José Andriano, José González, Josefina Guzmán, Juan Calivá, Juan Hernández, Juan Martínez, Liberio Victorino, Luis Porter, Luz Cantón, Marcela Mastachi, Marco Navarro, María De Urquijo, María Aceves, María Román, María Peraza, Maricela Santiago, Maricruz Guzmán, Mirtea Acuña, Myriam González, Odalis Gómez, Oscar Tamayo, Pedro Canto, Pilar Corchado, Regina Cortina, Ricardo Ruiz, Rosa Orta, Silvia Ochoa, Teresa de Sierra, Teresa Guzmán, Yasaldez Loiza, Zaira Navarrete, Zardel Jacobo y, Zoia Bozu.

Para más información consulta

-  www.somec.mx
-  <https://www.facebook.com/somec.mx>
-  <https://twitter.com/EduComparada>
-  presidencia.somec@gmail.com
-  presidencia@somec.mx

