

Revista del Centro de Investigación y Docencia *Acoyauh* nueva época

VOL. XXV, NÚM. 65

ENERO-JUNIO 2021

ISSN: 2395-7980

Educación de jóvenes y adultos en México: conceptos y desafíos

GUILLERMO PAULINO CLEMENTE GARCÍA

La competencia tecnológica del docente: clave en tiempos de pandemia

KARLA IVETTE NIETO CHÁVEZ, LYNDA SALINAS CERVANTES, KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES

La política educativa en la formación profesional del educador físico

JACQUELINE CONZUELO NAVA, MIRIAM HONORATO BASTIDA, GERMAN PEREYRA FLORES, JESÚS HERNÁNDEZ MENDOZA

La alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria del estado español

ANA ARÁN SÁNCHEZ, ROSA MARÍA GARCÍA FIGUEROA

La educación de las mentes rígidas hacia mentes flexibles

HÉCTOR DANIEL SALAZAR HOLGUÍN

Covid19: reflexiones sobre la práctica docente

JUAN CARLOS MALDONADO PAYÁN

Hacer docencia de tiempo completo

MORAIMA RODRÍGUEZ GRANADOS

***Plandemia*: entre lo sacro y lo profano**

HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE



Acoyauh

VOZ NÁHUATL QUE SIGNIFICA MIRAR ALTO, DIRIGIR LA MIRADA HACIA
UN MUNDO ELEVADO, CONSIDERAR LAS COSAS Y LOS HECHOS DESDE

Guía para colaboradores

Los trabajos a publicar en la *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben colaboraciones inéditas. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto para Windows. Su extensión tendrá entre quince y treinta cuartillas, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra arial de 12 pts., interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía. Los autores deben enviar el manuscrito considerando las normas editoriales de la revista (Norma APA, 6.0).
2. El artículo deberá contener: título —lo más breve y sintético posible—, autor(ra) o autores(as) del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico. Incluir el código ORCID ID al enviar el artículo al editor. Para los autores que no dispongan de ORCID, pueden registrarse en la dirección: <https://orcid.org/register>.
3. El artículo incluirá un resumen con un máximo de 250 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el “Vocabulario Controlado del IRESIE”, www.iisue.unam.mx. El resumen, el título y las palabras clave, deberán estar escritas en español e inglés.
4. Los artículos serán analizados y dictaminados —en un lapso no mayor de tres meses— en un proceso de doble arbitraje ciego, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. La publicación será máximo 6 meses después de haber sido aprobado el artículo. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).
5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que Acoyauh decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*.
6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.
7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.
8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico: revista@cid.edu.mx



Contenido

EDITORIAL 5

7

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN MÉXICO: CONCEPTOS Y DESAFÍOS

GUILLERMO PAULINO CLEMENTE GARCÍA



22

LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA DEL DOCENTE: CLAVE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

KARLA IVETTE NIETO CHÁVEZ, LYNDA SALINAS CERVANTES, KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES



40

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR FÍSICO

JACQUELINE CONZUELO NAVA, MIRIAM HONORATO BASTIDA, GERMAN PEREYRA FLORES, JESÚS HERNÁNDEZ MENDOZA



60

LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL ESTADO ESPAÑOL

ANA ARÁN SÁNCHEZ, ROSA MARÍA GARCÍA FIGUEROA



69

LA EDUCACIÓN DE LAS MENTES RÍGIDAS HACIA MENTES FLEXIBLES

HÉCTOR DANIEL SALAZAR HOLGUÍN



95

COVID19: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

JUAN CARLOS MALDONADO PAYÁN



99

HACER DOCENCIA DE TIEMPO COMPLETO

MORAIMA RODRÍGUEZ GRANADOS



103

PLANDEMIA: ENTRE LO SACRO Y LO PROFANO

HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Lic. Javier Corral Jurado

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL

Dr. Carlos González Herrera

SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Mtra. Liliana Rojero Lúevano

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA

SUPERIOR Y SUPERIOR

Profr. Manuel Arias Delgado

DIRECTOR GENERAL DE SERVICIOS

EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Dr. José Luis García Leos

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y

SUPERIOR

Mtro. Miguel Ángel González
Quiroz

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

SUPERIOR



CID

CENTRO DE

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

DIRECTOR

Ricardo Fuentes Reza

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

Rigoberto Marín Trejo

SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO

Aries Muñoz Campos

DOMICILIO

C. Lucio Cabañas No. 27

Col. Vista del Sol

TEL Y FAX (614) 411.35.98 y

429.33.00 Ext. 15599

• <http://www.cid.edu.mx>

Chihuahua, Chih. México

contacto@cid.edu.mx

www.cid.edu.mx

VOL. XXV, NÚM. 65, ENERO-JUNIO 2021 • ISSN: 2395-7980

DIRECTOR Ricardo Fuentes Reza

SECRETARIA TÉCNICA Ana María González Ortiz

CONSEJO EDITORIAL

Diego José Donoso Vargas, Universidad Complutense de Madrid, España

Elmys Escribano Hervis, Facultad de Educación. Universidad de Matanzas, Cuba

Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Esperanza Lozoya Meza, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones
Económicas Administrativas y Sociales, México

Laura Monsalve Lorente, Universidad de Valencia, España

Ruth Catalina Perales Ponce, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa
de la Secretaría de Educación de Jalisco, México

José Antonio Ramírez Díaz, Universidad de Guadalajara, México

Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT, Uruguay

Silvia Romero Contreras, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Angélica Saucedo Quiñones, Universidad Naval de Veracruz, México

Comité Editorial

David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín
Trejo, Iris Arminee Coronel Morales, María Luisa Miranda, Centro de Investigación y
Docencia, Chihuahua, México

DISEÑO EDITORIAL Francisco Xavier Ortiz Mendoza

EQUIPO TÉCNICO Luis Álvarez Peregrino, Xóchitl Verónica Ruiz López

DICTAMINADORES DE LOS ARTÍCULOS DEL PRESENTE NÚMERO

Rigoberto Marín Trejo, Martha Silvia Domínguez Rosales, Daniel Alarcón Nakamura, Ana María González Ortiz, María Concepción Franco Rosales, Andrés Lozano Medina, María Silvia Aguirre Lares, Juan Carlos Maldonado Payán, Renzo Eduardo Herrera Mendoza, María Araceli Gutiérrez Reyes, Salvador Ruiz López, José Matías Romo Martínez, David Manuel Arzola Franco, Federico J. Mancera Valencia.

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** NUEVA ÉPOCA. Año 25, No. 65, enero-junio 2020, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, <http://www.cid.edu.mx>, revista@cid.edu.mx. Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 31 de marzo de 2021 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*, es una publicación semestral para la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo, que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Asume una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el *Open Journal Systems* (OJS), además de contar con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación.

Todo el contenido publicado en *Acoyauh* pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

Quehacer educativo, con reportes de investigación que dan cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporta información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Perspectivas, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido está orientado al análisis o discusión de problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad.

Ex libris, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

Caleidoscopio, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* es editada sin fines de lucro y financiada por el Centro de Investigación y Docencia (CID), que es una institución pública dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH). Cuenta con una versión impresa (ISSN 2395-7980) que puede ser adquirida en la sede del CID (contacto@cid.edu.mx), así como una versión electrónica (ISSN-en trámite) en acceso abierto Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Las normas para presentar colaboraciones a la revista pueden consultarse en el sitio de la revista: <http://200.188.0.180/ojs/index.php/acoyauh/about/submissions>.

Editorial

En esta nueva entrega de la Revista Acoyauh del Centro de Investigación y Docencia correspondiente a su edición 65 tenemos el gusto de presentar los siguientes artículos distribuidos en la Sección de Quehacer Educativo que presenta reportes de investigación que dan cuenta de trabajos empíricos donde se aporta información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio:

En el artículo *Educación de jóvenes y adultos en México: conceptos y desafíos*, que presenta el académico Guillermo Paulino Clemente García, se aborda el tema de la andragogía, donde se explica entre otras cosas, rasgos de la transformación del campo educativo, en particular el que se ocupa de la formación de jóvenes y adultos en el sistema educativo nacional, considerando los términos de alfabetización, alfabetización funcional, educación permanente y educación a lo largo de la vida. Desarrolla así los supuestos y principios que implica el modelo androgógico.

En el artículo *La competencia tecnológica del docente: clave en tiempos de pandemia*, que nos proponen Karla Ivette Nieto Chávez, Lynda Salinas Cervantes y Karina Alejandra Cruz Pallares, se revisa el uso de las tecnologías de la información y comunicación antes de la pandemia y se introduce en los nuevos escenarios educativos del tiempo de la pandemia y el uso de estos

elementos tecnológicos. Esto implica abordar el tema de la enseñanza presencial y virtual. El artículo da cuenta de un estudio exploratorio descriptivo de enfoque mixto.

En la aportación titulada *La política educativa en la formación profesional del educador físico*, los académicos Jacqueline Conzuelo Nava, Miriam Honorato Bastida, German Pereyra Flores y Jesús Hernández Mendoza, hacen un análisis retrospectivo de las tendencias internacionales considerando un mundo globalizado y la tendencia hacia una educación de calidad a pesar de los diferentes retos que se enfrentan, como el de la pandemia, particularmente sobre la formación profesional del Educador Físico.

En la Sección Ex Libris, la cual incluye reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad vinculados con el ámbito educativo, en esta ocasión presentamos el documento *La alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria del estado español* que nos proponen Ana Arán Sánchez y Rosa María García Figueroa, confeccionado en el “Seminario de análisis de tesis doctoral” del Doctorado en Ciencias de la Educación que oferta el Centro de Investigación y Docencia, cuya proceso implicó la revisión de diversas tesis doctorales, con variedad de objetos de estudio y diversas metodologías. Finalmente plantean la reseña de una de esas investigaciones acerca del tema de la alfabetización informacional en los docentes españoles de nivel secundaria.

En la Sección Perspectivas se presenta un ensayo orientado hacia el análisis y discusión de un tema educativo relevante e interesante titulado *La educación de las mentes rígidas hacia mentes flexibles*, que plantea el profesor investigador Héctor Daniel Salazar Holguín, propuesta argumentativa para profundizar en la reflexión sobre la presencia del *folklore*, el pensamiento religioso y el sentido común, que tienen que ver con la conformación de la mentalidad de los ciudadanos del mundo.

Finalmente, en la sección Caleidoscopio se incluyen varios artículos de opinión cortos que abordan el contexto de educación a distancia y el reto fundamental que emergió de forma sorpresiva con la pandemia del Covid 19 ubicados como experiencias y pensamientos del profesorado del CID.

Uno de estos artículos cortos es el que lleva por nombre *Covid 19: reflexiones sobre la práctica docente* que nos plantea el profesor investigador Juan Carlos Maldonado Payán; un segundo artículo de esta modalidad se titula *Hacer docencia de tiempo completo*, que nos lo obsequia la profesora investigadora Moraima Rodríguez Granados, y finalmente el artículo *Plandemia: entre lo sacro y lo profano* propuesto por el profesor investigador Héctor Mario Armendariz Ponce.

Esperamos sean de su interés.

GUILLERMO PAULINO CLEMENTE GARCIA

Docente de Educación Básica y Media Superior en el Estado de Jalisco

guillermoclementeg@gmail.com

Youth and adult education in Mexico: concepts and challenges

Educación de jóvenes y adultos en México: conceptos y desafíos

Resumen

Este artículo presenta elementos conceptuales de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) para crear conciencia sobre su relevancia y trascendencia. Este ensayo muestra el origen etimológico y el inicio del estudio de este sector de la población a través del concepto de andragogía. Se examina la construcción histórica de la disciplina y se describen algunas iniciativas clave de la educación de adultos en la historia de México durante el siglo XX, haciendo énfasis en las acciones que fueron planteadas después de la revolución mexicana. El artículo explica brevemente la evolución y transformación del campo educativo que estudia el proceso formativo de jóvenes y adultos. Este desarrollo del concepto ha pasado por los términos operativos de alfabetización, alfabetización funcional, educación permanente y educación a lo largo de la vida. Se esquematizan los supuestos, elementos y principios del modelo androgógico, algunos elementos didácticos importantes en el ejercicio de la docencia que impactan directamente en el proceso formativo. Finalmente se identifican los principales retos a los que se enfrenta la educación de las personas jóvenes y adultas. Lo cual nos ayuda a reflexionar sobre la complejidad de los mecanismos de acción de la EPJA en la sociedad mexicana actual y la importancia de las sinergias para afrontar los desafíos presentes y futuros de una población que demográficamente aumenta.

Palabras clave: Alfabetización, Andragogía, Educación de personas jóvenes adultos, Educación permanente, Educación a lo largo de la vida, Modelo androgógico.

Abstract

This article presents conceptual elements of the education for young people and adults (EPJA) to raise awareness about its relevance and significance. This essay shows the etymological derivation and the beginning of study of this sector of the population by means of concept of the andragogy. Discusses the historical construction of the field

and describes some keys initiatives of adult education in the history of México during the 20th century, focusing in the actions that were raised after of the Mexican revolution. The article briefly explained the development and transformation of education field that studies the formative process of young people and adults. This concept's development has been through the operational concepts of literacy, functional literacy, continuing education and life-long education. It schematized the assumptions, elements and principles of the androgogical model, some significant didactic elements in the teacher's practice that directly impacts in the formative process. Lastly, it identifies the major challenges facing the education for young people and adults which help us with reflection on the complexity of the mechanisms of action of the EPJA in the Mexican society today and the importance of synergies to face the current and future challenges of a population that is growing.

Key words: Literacy, Andragogy, Education for young people and adults, Continuing education, Life-long education, Androgogical model.

Introducción

La formación de jóvenes y adultos abarca una diversidad de experiencias educativas dentro y fuera de un marco institucional, con modalidades de aprendizaje presencial y virtual que construyen distintos procesos formativos e impactan en la calidad de vida de las personas, el desarrollo del país y la reconstrucción del tejido social.

El establecimiento de mecanismos de acción para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos cobra relevancia por la amplitud de ámbitos sociales, espacios, disciplinas de estudio y actores involucrados. Los modelos de estudio que focalizan el estudio de este grupo de la población tienen presencia en muchos ámbitos sociales tales como las escuelas formales, programas de formación continua institucional de educación no formal y proyectos comunitarios que atienden a la población joven y adulta que pretenden acreditar estudios, desarrollar habilidades o mejorar aspectos generales de la vida.

La población joven y adulta que participa en estos programas también es muy diversa y atiende tanto a grupos sociales favorecidos, personas con discapacidad como a grupos vulnerables en situación de abandono, rezago y riesgos de diversos tipos de violencias.

Es pertinente reconocer la relevancia y trascendencia de la educación de jóvenes y adultos así como conocer sus elementos teóricos para construir proyectos de impacto positivo que atiendan la especificidad y diversidad de este sector de la población.

Este ensayo tiene la intención de presentar elementos generales de lo que es la educación de personas jóvenes y adultas, su concepto y algunas implicaciones didácticas, así como los retos más relevantes que tiene la educación en este sector de la población.

El origen del concepto y la disciplina de la andragogía

Andragogía, es la palabra originalmente utilizada para describir los procesos formativos de los adultos; sin embargo, ante la necesidad de incorporación de los jóvenes al estudio de los mecanismos sociales de aprendizaje el término actual para hablar es Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Para conocer los primeros estudios dedicados a reconocer el proceso de aprendizaje de los adultos hay que remitirse a la andragogía.

Etimológicamente el término andragogía viene de las raíces griegas andro (persona adulta) y ago (guiar o conducir); lo cual significa el arte de educar a los adultos.

La primera vez que fue introducido el término andragogía fue en 1833 cuando Alexander Kapp lo utilizó para delimitar acciones propias de los estudiantes adultos al involucrarse en las experiencias de aprendizaje, sin embargo no tuvo mucha repercusión. El término fue rescatado por Eugen Rosensback en 1921 y aplicado para delimitar las funciones formativas de docentes y la responsabilidad con sus estudiantes. Einrich Hanselman (1951) utiliza de forma combinada el término para identificar a la educación de adultos y el apoyo al rezago educativo de niños con problemas. Fue F. Pogge-ler quien logró que el término ganara difusión y arraigo en la comunidad educativa, cuando publicó su obra *Introducción a la Andragogía: Cuestiones básicas en Educación de Adultos* en 1957. A partir de aquí, se realizaron investigaciones y reflexiones más profundas de los procesos formativos de los adultos. A finales de los años 60s Malcom Knowles inicia sus estudios que darían fundamento a la teoría andragógica y publica en 1970, *El aprendiz adulto: una especie descuidada*. (Rodríguez Álvarez, 2011; Universidad del Valle de México, s. f).

La divulgación de diversas iniciativas de la UNESCO y los esfuerzos de la CREFAL por dotar de mayor importancia al concepto de educación a lo largo de la vida y de educación permanente lograron acrecentar la importancia de los procesos formativos de jóvenes y adultos en los

años 80s y 90s (Calderón López Velarde, 2016).

A inicios del nuevo milenio se ha puesto énfasis en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida como una concepción necesaria para crear e instrumentar políticas y programas focalizados en jóvenes y adultos (Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo, 2017).

En la actualidad, la velocidad de crecimiento y transformación del conocimiento, las necesidades impuestas por la globalización y la presencia de nuevas tecnologías para el aprendizaje imponen la necesidad de la formación y capacitación continua. La sociedad debe tomar en cuenta estas circunstancias para responder con proyectos que impacten de forma significativa a las necesidades de empleo, educación, de convivencia social, formación ciudadana, entre muchas otras.

Desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultos en México

Las iniciativas más decididas del siglo XX para poner a disposición de los jóvenes y adultos la educación se originaron en el ideario revolucionario. Sin embargo como antecedente está el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1890 donde se planteó una comisión para la educación de adultos que pronunció acuerdos para dar a este grupo de población enseñanza elemental (Carranza Palacios, 2003).

Los primeros intentos sólidos fueron a partir de 1920 con el proyecto de Vasconcelos que, a través de las Misiones Culturales, los centros de educación agrícola y la “Casa del Pueblo” ofrecieron oportunidades de alfabetización para la población, así como organizar una suerte de fábricas educativas para la formación y el trabajo local. En los años 30’s, el gobierno en turno, amparado en la filosofía de la educación socialista proyecta la capacitación para el trabajo, la educación de los campesinos y obreros además de la apertura de escuelas para completar la educación elemental (Tuirán y Quintanilla, 2012).

Durante los años 40 se inicia el proyecto de educación nacionalista como instrumento unificador, proponiendo para la educación de adultos intensas campañas de alfabetización y la organización de nuevas escuelas agrícolas. A partir de esta década se observa la implicación de organismos internacionales como la UNESCO y la CREFAL.

Para mediados del siglo XX se abandona el concepto de alfabetización como enseñar a leer y escribir y se sustituye por una idea más compleja que es la alfabetización funcional, incorporando la relación

con el campo de trabajo. Por la misma época la CREFAL promueve un concepto clave como lo es la educación permanente. En los años 60s, México inicia un plan de educación a través de la radio, se renuevan las campañas de alfabetización y la reutilizan las cartillas de lectura. En la década siguiente hay un avance importante al iniciar una propuesta curricular sólida y un marco legal a través de la promulgación de la Ley General de la Educación de Adultos en 1975 y la confección de procesos de acreditación para que los jóvenes y adultos concluyan su educación básica (Hely, 1963; Hernández, 2012; Neijs, 1961; UNESCO, 1972).

En los años 80s, México instituye el INEA que, a partir de ese momento será el encargado de generar modelos de educación, programas y acreditaciones escolares para los jóvenes y adultos. La EPJA se desarrolla en los años noventa al incorporar la idea de calidad y equidad en la educación; estos planteamientos ha logrado afirmarse hacia el nuevo milenio con la implementación del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) y por consecuencia alinearse a la tendencia internacional de mirar la educación permanente como el eje para la formación integral de jóvenes y adultos que tiene entre sus objetivos: la acreditación de la educación básica, la capacitación para el trabajo, la mejora del bienestar y la calidad de vida de la población y la reconstrucción del tejido social. Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAS V y VI de 1997 y 2009) exhortan a concretar las agendas regionales y nacionales para hacer más visible la Educación y el Aprendizaje a lo Largo y Ancho de la Vida (EyALV) ha sido de gran importancia para la mejora de los planteamientos y programas educativos implementados que están dirigidos a las personas jóvenes y adultas (Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo, 2017).

La formación educativa que se provee en este siglo ya no implica únicamente conocimiento y formación para el trabajo. El éxito educativo se logra cuando los educando tienen acceso a las estructuras políticas, económicas y culturales de la sociedad (Guerrero Tejero, 2019).

Sin duda alguna es necesaria transformar la comprensión de los objetivos de la EPJA y construir una concepción con enfoque de derechos humanos. LA EPJA no se detiene al lograr la alfabetización, en su proceso a lo largo y ancho de la vida se promueve el acceso a los derechos humanos, el desarrollo personal, el fomento de la equidad, la eliminación de la discriminación, acceso a un trabajo digno, fortalecer el desarrollo

sostenible, la vida saludable, la mitigación de los efectos del cambio climático, la ciudadanía ética y participativa para la convivencia pacífica y la creación de sociedades de aprendizaje sostenible (Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo, 2017).

Implicación y amplitud del concepto de educación de jóvenes y adultos

La disciplina de la educación de jóvenes y adultos se ha nutrido de las investigaciones, tendencias y descubrimientos que sirven como guía para los proyectos formativos de este sector de la población.

Desde principios hasta mediados del siglo XX, la idea perseguida era la de formar un individuo libre. Este proceso se iniciaba a través de la alfabetización, entendida como tener las habilidades de leer, escribir y realizar operaciones básicas. Esta idea empezó a ser modificada con el tiempo al observar que estos aprendizajes eran limitados y ya no respondían a una época donde la industrialización generaba nuevas necesidades y formas de empleo. Este nuevo contexto, se concibió la alfabetización funcional que combinaba el aprendizaje de la lectoescritura y las operaciones básicas con la capacitación para el trabajo.

Al crecer la necesidad de acreditar estudios formales para insertarse a la fuerza laboral se inició la construcción de instituciones que se encargaran de llevar adelante este proyecto y dieran educación formal a la población adulta. Este proceso se fundamentó en las ideas de la educación permanente, la alfabetización inicial, la educación fundamental y la pedagogía liberadora de Freire (UNESCO, 1972 y 2013).

En el contexto en los años ochenta y noventa se asienta ya el nuevo horizonte educativo: la acreditación escolar como herramienta para que el joven y adulto se inserte en el campo laboral. El concepto de educación a lo largo de la vida cobró mayor relevancia y el aprender los elementos básicos fue solo el inicio de la trayectoria formativa de cualquier persona.

Conforme la educación alcanzó un amplio crecimiento de la matrícula, el principal eje de acción viró hacia la calidad de la educación (Sábán Vera, 2010). Al lograr una mayor cobertura educativa en México, el nuevo contexto de la globalización y el acceso a internet, impone la preocupación a los sistemas educativos para lograr que los estudiantes accedan a procesos educativos con equidad y calidad.

El siglo XXI trajo nuevos retos; pero también una nueva mirada a la EPJA. Aprender a leer y escribir sigue siendo básico, pero solo como una etapa primaria en la formación permanente y a lo largo y ancho de la vida. La educación de jóvenes y adultos de este siglo busca que el individuo se capacite para el trabajo, acredite estudios básicos y en lo posible superiores, se incorpore a las sociedad, no sólo como mano de obra; sino ejerciendo la ciudadanía ética y digital; formar un ciudadano que exija sus derechos y se comprometa con la multiculturalidad, el desarrollo sustentable, la no discriminación, la vida saludable, la inclusión y la equidad de género (Hernández, 2012).

La concepción actual de la EPJA promueve una visión amplia de la educación para tener acceso y oportunidades equitativas y con inclusión al ejercicio de sus derechos humanos y a las estructuras creadas para la mejora de la vida (Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo, 2017 y Guerrero Tejero, 2019). Sin embargo se tiene la necesidad en crear currículos que ayuden a la formación integral y no solo la capacitación para el trabajo (Donvito y Otero, 2020).

El modelo androgógico para la formación de jóvenes y adultos

El modelo androgógico que se trabaja con jóvenes y adultos tiene una estructura con principios sólidos, elementos básicos y supuestos teóricos que están presentes en un proceso de enseñanza y propone algunos mecanismos para lograr aprendizajes permanentes a lo largo y ancho de la vida. Los descubrimientos científicos sobre el aprendizaje de los jóvenes y adultos nos han abierto una oportunidad para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

El modelo androgógico posee tres aspectos claves: supuestos, elementos y principios. De acuerdo con Rodríguez Álvarez (2011) los supuestos que tiene el modelo androgógico son:

- La necesidad de saber (gestionar y crear esa necesidad en el estudiante)
- Autoconcepto del estudiante (capacidad de autodirección)
- Múltiples experiencias de los alumnos y alumnas.
- Disposición por aprender
- Orientación del aprendizaje hacia la resolución de problemas de la vida

- **Motivación:** Principalmente hacia estímulos externos.

Al poner en práctica la planeación de una secuencia didáctica, se debe tomar en cuenta los siguientes principios androgógicos que son: la horizontalidad, participación, flexibilidad, asincronicidad, significancia, evaluación. Estos favorecen el diálogo, razonamiento y motivación del estudiante. Los supuestos teóricos permiten mirar que estamos ante estudiantes distintos a los niños y niñas y adolescentes, el hecho de no tomar en cuenta estos elementos puede generar falta de aprendizaje, un ambiente negativo de trabajo escolar, desmotivación o incluso abandono.

Estos principios se esbozan de la siguiente manera a continuación para una mayor claridad (tabla 1).

Tabla 1: Principios del modelo androgógico

Principios del modelo androgógico	
<i>Horizontalidad</i>	Interacción planificada entre iguales, dirigido a obtener las metas propuestas.
<i>Participación</i>	El estudiante aporta su experiencia y conocimientos previos e interviene en decisiones para su formación.
<i>Asincronicidad</i>	No se requiere que el facilitador y alumno estén ni en el mismo lugar ni al mismo tiempo para el proceso formativo. El trabajo se realiza de acuerdo al tiempo de que disponen, principalmente los estudiantes.
<i>Flexibilidad</i>	El programa no debe ser rígido y debe ser variable y activo.
<i>Significancia</i>	Debe el estudiante tener una motivación que generalmente proviene de una necesidad personal.
<i>Evaluación</i>	Basada en el logro de objetivos y la autoevaluación.

Fuente: elaboración con base en Rodríguez Álvarez, 2011.

El modelo androgógico tiene tres elementos que interactúan: el método, el estudiante y facilitador. Estos elementos conviven en entornos variables, pero son el espacio social o virtual donde los estudiantes están inmersos y construyen relaciones y conocimientos.

Se pretende que las metodologías sean activas que motiven a los estudiantes, que partan de las experiencias del alumno y logren un aprendizaje significativo a partir de la construcción de los aprendizajes.

El rol del estudiante y docente no es tradicional. El estudiante es par-

ticipativo y activo, consciente de sus necesidades de aprendizaje, con tiempo limitado de trabajo y con un proceso propio de aprendizaje, que tiene que buscar los medios, espacio y estrategias para lograr su objetivo.

El docente no es considerado como autoridad, ni como el único poseedor de la verdad. En la EPJA estamos ante personas con múltiples experiencias y mayores aprendizajes previos que hace que ellos y ellas se involucren en su proceso formativo (Torres, et al, 2000). El docente es más un facilitador del aprendizaje similar al modelo de aula invertida, es planificador y un recurso humano indispensable en el proceso educativo pero sin el rol protagónico (González Murillo, 2012). El maestro y maestra orienta los procesos de aprendizaje, facilita los contenidos, información y fuentes de estudio enriquecida por la experiencia del alumno, estimula la autogestión del estudiante, provee estímulos para motivar al estudiante, favorece el pensamiento crítico para la transformación de su entorno y organiza el ambiente de aprendizaje.

Implicaciones didácticas de la educación de jóvenes y adultos

Las implicaciones didácticas quizá sea una de las áreas menos exploradas, sin embargo hay que generar expectativas de aprendizaje positivas en los alumnos y alumnas, ambientes de aprendizaje y poner a disposición modalidades de estudio adecuadas, virtuales, mixtas o presenciales; ya que el tiempo de jóvenes y adultos generalmente no es exclusivo de la escuela. Es importante también tener estrategias que permitan aprovechar sus amplios conocimientos previos, generar el interés en las actividades para que los estudiantes no se aburran, cansen y abandonen sus estudios.

Velázquez Peña, et al (2011) dice que, al igual que la educación de niños, niñas y adolescentes, en la EPJA hay que hacer un diagnóstico profundo, involucrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dar importancia a las relaciones interdisciplinarias de lo que conocen empíricamente, apoyar y creer en el potencial de los alumnos y alumnas, ejercer diversidad de estrategias de estudio, fomentar la libertad de pensamiento, incentivar el trabajo colaborativo, apoyar para los estudiantes y hacer investigación con ellos. Existen algunas diferencias en la enseñanza de los niños y niñas y adolescentes con la de los jóvenes y adultos, hago énfasis en las que son positivas para el adulto:

- En primera instancia, los adultos y jóvenes tienen un conocimiento de las distintas disciplinas de estudio que se socializan en los grupos a los cuales pertenecen.
- Poseen un bagaje de conocimiento que han aprendido en acciones locales, lo cual implica mayores conocimientos previos.
- Tienen un mayor conocimiento empírico de la vida cotidiana, así como la posibilidad de contar con más herramientas para investigar.
- Los jóvenes y adultos tienen claridad respecto al espacio y tiempo en el que viven, conocen muchos aspectos simbólicos de la realidad que son claros para ellos y ellas.

Estos aspectos son importantes porque pueden aprovecharse para lograr mejores resultados escolares.

Retos en la educación de jóvenes y adultos

La educación de personas jóvenes y adultas actual tiene desafíos importantes que es necesario analizarlas, así como dar una respuesta y la posibilidad de evaluarlas para la mejora continua.

En primer lugar está el viejo desafío del analfabetismo, el rezago y abandono escolar; así como las desigualdades y desventajas en las oportunidades de acceso a la educación que afecta principalmente a grupos vulnerables tanto a jóvenes como adultos y con más frecuencia a mujeres, indígenas, discapacitados y comunidades marginadas. La exclusión y marginación sigue siendo la realidad de las sociedades, donde existen grupos vulnerables afectados por décadas (Espinoza Díaz, Castillo Guajardo y González-Fiegehen, 2016). Por tal motivo se debe persistir en los programas comunitarios e institucionales que atiendan los procesos básicos de alfabetización en distintos espacios, regiones e involucrando a diversos agentes sociales.

En segundo lugar están los desafíos para mejorar las políticas implementadas por las naciones para responder a las situaciones de falta de accesibilidad educativa de jóvenes y adultos. Se observa la necesidad promover estímulos a través de políticas, acciones gubernamentales, programas y propuestas que logren un mejor impacto educativo. Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo (2017) menciona algunas de gran trascendencia como:

1. Generar y consolidar políticas públicas de Estado integrales, incluyentes e inte-gradas desde un enfoque de derechos humanos.
2. Programas y proyectos específicos con suficiente presupuesto,
3. Políticas que fomenten la participación social e intersectoriales
4. Políticas de inclusión social para promover la igualdad.
5. Promover la el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación de calidad.
6. La institucionalización de la EyALV en los sistemas educativos.
7. Programas educativos incluyendo acciones afirmativas para los grupos vulnera-bles, en riesgo de violencias y personas con disca-pacidad.

El tercer reto importante es la transformación del currículo de la EPJA que no solo busque que los estudiantes obtengan un grado escolar (que no siempre los prepara para la vida laboral) y trascender los cursos que son únicamente capacitación para el trabajo. Se necesita un currículo que fomente el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida y la formación integral en todas las áreas humanas (Donvito y Otero, 2020). Aunque se reconoce que los currículos en los últimos años buscan en la EPJA partir de intereses de los educandos, de los conocimientos previos que poseen, y reconocer la heteroge-neidad de las prácticas y contextos de los adul-tos (Palma Pérez, 2020).

El cuarto es responder a la incorporación de nuevos conocimientos y Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) por medio de la elaboración y propuesta de modelos para atender a todos y todas, para que los individuos ejerzan en plenitud su ciudadanía y sus derechos, incorporando la mayor cantidad de herramientas tecnológicas posibles como parte del proceso formativo y de su vida cotidiana. Educar para que las TICCAD sean una herra-mienta para la mejora de la vida en general (Guerrero Tejero, 2019).

El quinto aspecto es también muy importante para los proyectos, programas, teorías y modelos educativos. La colaboración entre institu-ciones y la construcción de una estructura teórica que sustente las prác-ticas docentes es primordial. Calderón López Velarde (2014) enuncia cinco grandes desafíos de la EPJA:

1. La ampliación, diversidad y complejidad del contexto de la educa-

ción de adultos.

2. Ausencia de sinergias.
3. Aislamiento y homogeneidad de la EPJA.
4. Fragilidad conceptual.
5. Especificidad de la EPJA.

El sexto aspecto es el punto de vista didáctico y la práctica docentes de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Existe la necesidad de promover metodologías activas, manejo y uso de múltiples herramientas didácticas, la transformación de las prácticas de evaluación tradicionales por procesos que impacten de forma más significativa en el aprendizaje y que los procesos formativos inicien del diagnóstico de los conocimientos previos y las experiencias de vida de los estudiantes jóvenes y adultos (Palma Pérez, 2020), así como la diferenciación de prácticas educativas por grupos de edad: gegerogía (adultos mayores), andragogía (adultos) y juventud.

Hay experiencias que muestran que los docentes siguen prácticas evaluativas tradicionales, que tienden a replicar concepciones de evaluación centradas en el logro del producto y pocos procesos de retroalimentación para potenciar la autogestión del aprendizaje, aunque es claro que dado el conocimiento educativo que posee el docente, se intenta realizar cambios a partir de la reflexión pedagógica orientada en la mejora las prácticas de evaluación (Muñoz Olivero, Villagra Bravo y Sepúlveda Silva, 2016).

El séptimo reto es la investigación. La EPJA no ha tenido el suficiente interés como disciplina ni el trabajo colaborativo y de investigación necesaria de instituciones para actuar ante las amplias necesidades formativas de población. La investigación que se realiza generalmente se centra en la discusión, pero hace falta un mayor trabajo de campo para tener una información de las acciones educativas para la toma decisiones (Calderón López Velarde, 2014 y 2017). Es urgente la generación de mecanismos y espacios amplios para la discusión e investigación de la educación de jóvenes y adultos, así como estructuras sociales e institucionales para el diálogo y la gestión de procesos educativos para la resolución de los retos educativos en la EPJA.

Considerando esto, existe la necesidad de incorporar acciones en muchos aspectos y colocar una mayor atención en el campo de la educación

de jóvenes y adultos, sobretodo en situaciones de riesgo de violencias o desventaja frente a otros grupos.

Un avance importante en México sería que la ley marcara a la educación de jóvenes y adultos como un derecho humano y no solo como una posibilidad para incorporarse a la sociedad (Gobierno de la República, 1975). Este aspecto es muy importante para la mejora de la educación de jóvenes y adultos; de otro modo, las instituciones del Estado no pondrán como meta relevante la formación del este sector de la población y no se ejercerán recursos suficientes para que se generen acciones que hagan posible que ellos y ellas accedan a su derecho a la educación, del cual fueron privados por distintas circunstancias durante su infancia o adolescencia.

Si bien, las distintas modalidades escolarizada, no escolarizada, mixta y virtual permiten tener distintas oportunidades para incorporarse a los procesos de acreditación escolar, no parece suficiente para erradicar el problema de más de 8 millones de personas que no han concluido su educación primaria y cerca de 5 millones de mexicanos que no han accedido a la alfabetización.

Conclusión

En este ensayo se revisó brevemente el origen del término y la disciplina científica, el desarrollo histórico de la EPJA en México y los elementos del modelo androgógico para la formación, así como los desafíos más urgentes del trabajo educativo con jóvenes y adultos.

La educación de personas jóvenes y adultas posee retos importantes en la actualidad relacionados con la atención de la diversidad, el trabajo colaborativo entre instituciones gubernamentales y privadas, el aumento de recursos, mayores acercamientos y mejoras en el currículo, la investigación, los modelos educativos y las prácticas institucionales y escolares.

La relevancia de la educación de este sector de la población aumenta debido al envejecimiento de las sociedades, la necesidad de formación continua, de que los individuos aspiren a incorporarse al sector laboral con mejores oportunidades para ejercer sus derechos de forma amplia, lograr una vida equitativa y justa y para la urgente tarea de reconstruir el tejido social que erradique la inequidad, la discriminación, las violencias y garanticen la inclusión y la convivencia social.

Referencias

- Calderón López-Velarde, J. R. (2014). *Investigación sobre la educación de jóvenes y adultos: las tesis del Concurso Latinoamericano*. Educação e Pesquisa, 40(3), 699-716. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1449.pdf>
- Calderón López Velarde, Jaime (2016). *¿Educación o aprendizaje a lo largo de la vida?* Revista Interamericana de Educación de Adultos, 38, 3-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545337001>.
- Calderón López Velarde, J. R. (2017). *Viejos y nuevos vacíos en la investigación de la educación de personas jóvenes y adultas*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 39(1), 3-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457555511001>.
- Campero Cuenca, C y Zúñiga Acevedo, N. (2017). *Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA + 6*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 39 (2), 144-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457555939009>.
- Carranza Palacios, J. A. (2003). *100 años de educación en México. 1900-2000*. Ciudad de México: Noriega editores.
- Donvito, Á. y Otero, M. R. (2020). *Educación Secundaria de Adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares*. Praxis Educativa, 24(1), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153162923022>
- Espinoza Díaz, O., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. (2016). *Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno*. Revista Lusófona de Educação, 34, 27-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349/34949759003>.
- Gobierno de la República (1975). *Ley Nacional de Educación para Adultos*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975
- Guerrero Tejero, I. G. (2019). *“No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49 (1), 131-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155008>.
- González M., J. y Murillo G., R. (2012). *Primer congreso Internacional de Educación. Caso. El enfoque andragógico en la práctica docente Área Temática 1: La innovación pedagógica y la formación en el enfoque por competencias*. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p17.pdf.
- Hely, A. S. M. (1963). *Nuevas tendencias de la educación de adultos: de Elsinor a Montreal*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001350/135034so.pdf>.
- Hernández, G. E. (2012). *La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: El tema del sujeto juvenil*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(53), 485-511. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023105008.pdf>.

- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. A. y Sepúlveda Silva, S. E (2016). *Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)*. Revista Folios, 44, 77-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345945922005>.
- Neijs, K. (1961). *Las cartillas de alfabetización: preparación, evaluación y empleo*. Bélgica: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137416so.pdf>.
- Palmas Pérez, S. A (2020). “*Si lo hacemos así, en la escuela nos regañarían*”: *Discursos matemáticos locales de adultos con baja escolaridad*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1, 195-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27060320009>.
- Rodríguez Álvarez, M. F. (2011). *Modelo androgógico para capacitaciones*. Texto didáctico. Universidad Panamericana.
- Sabán Vera, C. (2010). *Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes*. Revista Iberoamericana de Educación, (52), 203-230. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157573>.
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C. y Piñero, M. (2000). *La horizontalidad y la participación en la andragogía*. Educere, 4. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641004>.
- Tuirán R. y Quintanilla S. (2012). *90 años de educación en México*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- UNESCO (1972). *Informe final. Tercera Conferencia Internacional sobre la educación de adultos*. Japón: UNESCO. Recuperado de <https://uil.unesco.org/filead-min/keydocuments/AdultEducation/Confinte/>
- UNESCO (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>.
- Universidad del Valle de México (s.f). *Modelo androgógico*. Fundamentos: Ciudad de México: autor. Recuperado de <https://www.bibliotecas.uvmnet.edu/portico/doc/libros/AndragogiaFundamentos.pdf>.
- Velázquez Peña, E. A., Isaac Díaz, N., Rodríguez, L. A. y Ulloa Reyes, L. G (2011). *Aprendizaje y didáctica en la educación de adultos*. Cuba: Educación Cubana. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2826.pdf>.

KARLA IVETTE NIETO CHÁVEZ

k.nieto@ibycenech.edu.mx

Lynda Salinas Cervantes

l.salinas@ibycenech.edu.mx

KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES

cruzaleka@gmail.com

Docentes investigadoras de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Luis Urías Belderrain"

The technological competence of the teacher: key in times of pandemic

La competencia tecnológica del docente: clave en tiempos de pandemia

Resumen

Los avances tecnológicos demandan que los usuarios conozcan sus funciones y limitaciones con el fin de adaptarlos a su contexto y aprovecharlos al máximo. El uso que los docentes hacían de las tecnologías dentro del aula con anterioridad a la pandemia, ocasionada por el SARS-CoV-2, era reducido en la mayoría de los casos, pues, al ser la educación de carácter presencial en las instituciones, los involucrados contaban con otros elementos e implementaban procesos diferentes a los utilizados en una clase a distancia en modalidad virtual. Es así como este documento busca registrar la experiencia de los formadores de docentes, basada en los resultados obtenidos en un proceso diagnóstico de investigación donde se indagan las condiciones generales de los docentes en el contexto de la contingencia sanitaria. Es un estudio exploratorio, descriptivo y de enfoque mixto. Entre los resultados principales se encuentra que, ante los sucesos que surgen en el año 2020, los docentes recurren a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el fin de cumplir con el currículo establecido, al mismo tiempo que se busca ofrecer una educación de calidad. En cuanto a las conclusiones, destaca el papel de las TIC en la educación de nuevas generaciones y la importancia de capacitar a los maestros para su uso eficiente y variado.

Palabras clave: Ambiente virtual de aprendizaje, cambio tecnológico, competencia tecnológica, formación de profesores, tecnología educativa

Abstract

Technological advances demand that users know their functions and limitations in order to adapt them to their context and make the most of them. The use that teachers made of technologies in the classroom prior to the pandemic, caused by SARS-

CoV-2, was reduced in most cases, since, since the education was face-to-face in the institutions, the involved had other elements and implemented processes different from those used in a distance class in virtual mode. This is how this document seeks to register the experience of teacher trainers, based on the results obtained in a research diagnosis process where the general conditions of teachers are investigated in the context of the health contingency. It is an exploratory, descriptive and mixed approach study. Among the main results is that, given the events that arise in 2020, teachers turn to Information and Communication Technologies (ICT) in order to comply with the established curriculum, at the same time that they seek to offer quality education. Regarding the conclusions, it highlights the role of ICT in the education of new generations and the importance of training teachers for its efficient and varied use.

Keywords: Virtual learning environment, technological change, technological competence, teacher training, educational technology.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), el COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus denominado SARS-CoV-2. Esta aparece por primera vez en Wuhan, China en diciembre de 2019. Desde su descubrimiento, comienzan a tomarse algunas medidas de contención en Asia y escalonadamente a nivel mundial durante el primer trimestre del 2020. Sin embargo, su fácil transmisión de contagio tiene como resultado una rápida propagación en el mundo entero a pesar de las medidas tomadas, siendo México y otros países de Latinoamérica algunos de los más afectados en cuanto a tasas de mortalidad.

Esta enfermedad ha tenido graves consecuencias debido a la falta de información y tratamiento adecuado de la misma, por lo que se declara como pandemia y se toman medidas para controlarla, entre ellas un confinamiento moderado o absoluto en varios países durante gran parte del año 2020. Como consecuencia, surge la necesidad de suspender eventos y labores consideradas no indispensables, entre ellas las clases presenciales en todos los niveles educativos.

México no es la excepción; en marzo de 2020 se tomaron las mismas medidas, entre ellas el cierre de escuelas en todos los niveles, dado al riesgo que implica impartir clases a los miles de estudiantes en las aulas, principalmente por el desconocimiento de la cadena de transmisión y la rapidez con la que se propaga el nuevo virus, donde aún ni siquiera eran conocidas las condiciones necesarias mínimas para contenerlo,

como son el constante lavado de manos, el distanciamiento social y el uso de cubrebocas, elementos que gradualmente se fueron dando a conocer.

Es así que surge la necesidad de adecuar las clases a un sistema de enseñanza a distancia, lo cual implica cambios, tanto para maestros como para alumnos, mismos que resultan complicados, ya que en el ámbito educativo hay deficiencias en infraestructura, equipo tecnológico y conectividad. Además, algunos agentes involucrados carecen de las condiciones básicas como carecer de una computadora, tener un internet deficiente o no tenerlo y tener limitaciones en cuanto a las habilidades tecnológicas necesarias para impartir una clase eficiente, de calidad y atractiva, según el grado y nivel en que se enseña.

Sin lugar a dudas, la pandemia deja en evidencia que una de las competencias necesarias para desempeñarse como profesionista en el mundo actual, es la del uso de las herramientas tecnológicas. Por ello, las Escuelas Normales del país, al ser las encargadas de formar docentes, tienen la responsabilidad de fortalecer dicha competencia de los estudiantes, a fin de volverse capaces de impartir clases de calidad que satisfagan las necesidades de sus estudiantes, quienes deberán desempeñarse satisfactoriamente sin importar las condiciones en que se encuentren dentro de la gran variedad de contextos y situaciones que se viven en el país.

Ante este panorama, los maestros de las Escuelas Normales se encuentran en una situación de necesidad respecto al uso de las tecnologías, lo cual no sólo permite una diversificación de estrategias a fin de abordar los contenidos, sino que también proporciona las herramientas necesarias para que los alumnos puedan realizar sus prácticas y egresar actualizados, conforme las necesidades de hoy en día. Todo esto, al mismo tiempo que se deben considerar las dificultades que pueden tener algunos alumnos de las Normales en cuanto al manejo de la tecnología, tales como los problemas de asistencia a las clases en línea debido a la falta de recursos e infraestructura, en la mayoría de los casos.

Este cambio de contexto de enseñanza-aprendizaje es complicado y deja al descubierto diversas áreas de oportunidad que pueden tener como resultado grandes beneficios relacionados con la innovación educativa. Por ello, resulta relevante y pertinente investigar el fenómeno y analizar los beneficios a futuro, ya que, a pesar de que la pandemia ter-

mine, el uso de las herramientas tecnológicas ha adquirido mayor relevancia, lo cual puede constituirse en un pronóstico de su permanencia una vez que se regrese al modo presencial.

Al respecto, existen maestros que afirman dominar estas herramientas, sin embargo, también existe un porcentaje que reconoce tener un desconocimiento o falta de competencias y habilidades, ya que, con anterioridad a la pandemia, no estaban habituados a utilizar plataformas u otras herramientas educativas. Es por esto que uno de los objetivos de la investigación busca identificar y describir la relevancia del tema otorgado por los formadores de docentes.

Competencia tecnológica y conceptos relacionados

Actualmente, la tecnología es una herramienta necesaria, tanto en los diversos procesos de la vida cotidiana, como en el diseño e impartición de clases en todos los niveles educativos. Esto se debe en gran medida al incremento del uso del internet y al desarrollo de los teléfonos inteligentes que favorecen la información instantánea, permitiendo el entretenimiento, la interacción social y las compras, entre otras, por medio del uso de aplicaciones y herramientas desarrolladas que facilitan la vida diaria y enriquecen diversas de sus áreas, como la educativa. En consecuencia, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

... al ingresar en la práctica pedagógica, implican un cambio de paradigma en el que estos nuevos recursos exigen a los docentes y alumnos un cambio significativo, que debe estar apoyado en la innovación para el aprendizaje. Cambiar un paradigma exige una readaptación mental y estructural a las nuevas condiciones y al nuevo contexto (Minor-Jiménez y Cortés-Dueñas, 2019, p. 59).

Como resultado, es necesaria la transición hacia una educación basada en un aprendizaje con mayor autonomía. Ésta es uno de los principales objetivos de los ámbitos psicopedagógicos actuales, lo cual se debe a que los estudiantes presentan exigencias propias de su generación, pues busca mayor independencia, autonomía y dinamismo, debido al rápido avance en la tecnología y el cúmulo de conocimientos e información con que se cuenta al alcance de la mano.

Lo anterior se convierte en un constante reto para los docentes, quienes deben cumplir con las necesidades de sus alumnos al estar actuali-

zados en cuanto al uso de la tecnología, a fin de permitir al estudiante desarrollar competencias por medio de la utilización de las diversas herramientas que surgen día a día en la era digital. Cabe añadir que, al abordar la competencia digital, ésta se entiende como: “la capacidad, el conocimiento y la actitud sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas funciones y contextos de aplicación” (Gutiérrez y Prendes, 2013, p. 99).

La competencia tecnológica es, por tanto, el resultado de las disposiciones cognitivas que permiten realizar de forma exitosa acciones diversas y tareas mediadas por el empleo de aparatos tecnológicos, el uso de programas y el acceso a una red de Internet. Como toda competencia, la tecnológica transita por un proceso formativo que evoluciona desde su estado inicial y, al consolidarse, permite transferir las habilidades adquiridas a otros campos.

Esta competencia, a su vez, reduce la dependencia profesor-alumno y facilita el aprendizaje individual y autónomo, a la par que satisface las necesidades y ritmo propios de cada alumno, además de fortalecer habilidades colaborativas, dependiendo de los diversos recursos de comunicación sincrónica y asincrónica accesibles, los cuales permiten trabajar a un ritmo más acelerado.

En el contexto educativo, las TIC han influido principalmente en las formas de comunicación entre profesores y estudiantes y en las maneras de interacción entre los estudiantes y la información. Se evidencia la creación de escenarios amigables, flexibles, colaborativos, interactivos, dinámicos, pluripersonales y multiétnicos donde las redes telemáticas permiten que los estudiantes y profesores realicen actividades formativas con interacción comunicativa sin importar el espacio y el tiempo en el que se ubiquen utilizando herramientas sincrónicas y asincrónicas como el chat, correo electrónico, videoconferencias, foros entre otros (Salinas, 2009).

Para ello, es necesario que el docente sea competente, como establecen Cabero y Llorente (citados por Dávila, 2016), al plantear que quienes no sean capaces de incorporar las TIC “de forma expresiva, comunicativa, de ocio, laboral, o social a su mundo se van a ver notablemente marginados de la ciudadanía, y con menos posibilidades para desarrollarse y desenvolverse en todos los niveles sociales” (p. 148). Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP), establece el enfoque

basado en competencias en los planes y programas para la formación de maestros, las cuales se entienden desde la perspectiva sociocultural como

... una prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos (Diario Oficial de la Federación de México, 2012, p. 6).

A fin de conocer más respecto a dicha competencia y poder dimensionarla, es importante ahondar en sus requerimientos. Estos exigen, primeramente, una correcta detección de los problemas tecnológicos y su adecuada solución, es decir, que tome en cuenta su impacto e implicación de conocimientos de otras áreas. Así mismo, esta competencia debe darse a través de la utilización de tecnología que permite el acceso a un gran cúmulo de datos, por lo que requiere la capacidad de discriminar información adecuadamente. Además, es necesario implementar dichas soluciones tras una planificación que permita su correcta ejecución. Por último, se requiere de capacidad autocrítica que lleve a una constante mejora.

Como se puede apreciar, las TIC juegan un papel fundamental en los procesos educativos, pues influyen en la relación de los estudiantes con sus compañeros, profesores y contenidos. Ello conlleva a la posibilidad de aprovechar diferentes formas de comunicación e interacciones multisensoriales, dinámicas y colaborativas para mejorar el aprendizaje en los estudiantes universitarios, incluyendo los estudiantes de la modalidad a distancia.

Para tal encomienda, los formadores de docentes deben contar con dichas competencias, aunque, al contrastar la situación, especialmente en el ámbito de la pandemia, es posible percatarse de que lo establecido en los documentos oficiales dista de la realidad deseada, en referencia a que las condiciones de infraestructura y tecnología -tanto equipo como acceso a internet- con las que cuentan los actores educativos, son indispensables para desarrollar la competencia.

Las cifras oficiales expresadas por el Subsecretario de Educación Superior señalan que, durante los primeros tres meses de la pandemia, el

26% de los jóvenes mexicanos inscritos en las universidades no contaban con una tableta o una computadora personal y no tuvieron internet de manera constante (Concheiro, 2020). Algunos docentes viven condiciones similares, por lo que se ven en la necesidad de comprar una computadora personal o ampliar el ancho de banda de la conectividad en los hogares. De acuerdo con los datos de Fernández,

Animales sociales: Casi la mitad de la [población mundial (3.800 millones de personas) utiliza actualmente las redes sociales

Aumento del uso de Internet: 4.540 millones de personas están ahora en línea; 298 millones de nuevas personas se conectaron el año pasado

En datos: El 64% de los usuarios de Internet están preocupados por cómo las empresas utilizan sus datos personales y casi la mitad ahora utilizan bloqueadores de anuncios

Notas de voz: El 43% de los usuarios de internet ahora usan interfaces de voz cada mes

Hora de juegos: 4 de cada 5 usuarios de Internet juegan a juegos cada mes

Los desconectados: 3.200 millones de personas permanecen desconectadas - más del 40% de la población mundial

Brecha de género: las mujeres sólo representan el 45% de los usuarios de redes sociales mundiales (2020, parr. 1)

Por lo tanto, el compromiso obedece a la necesidad de la formación continua de los profesores y los estudiantes implicados, a fin de dar respuesta a las demandas del contexto, donde se precisa una educación a distancia mediada por la tecnología, en la cual se desplieguen las competencias necesarias para dar continuidad al ciclo escolar, mientras se encuentra en el mundo una alternativa viable para retornar a las aulas.

No obstante, la contingencia sanitaria deja al descubierto el soporte que las TIC brindan al intercambio de información y colaboración entre individuos e instituciones, permitiéndoles lograr objetivos de diversos tipos. Es por medio de su implementación que se logran cambios múltiples y analizables desde diversos momentos, perspectivas y condiciones, contrastando con las estructuras tradicionales.

El ámbito educativo es un importante ejemplo de sistema que integra la tecnología con limitantes, derivado de la falta de recursos, capacitación y procedimientos poco funcionales que no se adaptan a las ne-

cesidades de la sociedad. Esto se presenta en todos sus niveles, incluida la Educación Normal, la cual es responsable de formar a los maestros encargados de atender a las futuras generaciones. La manera de afrontar la Educación Superior a distancia es por medio de la creación de espacios que permitan intercambios de información, al mismo tiempo que sean capaces de apoyar al docente en el proceso de enseñanza y motiven al alumno en el proceso de aprendizaje,

... Entornos que tanto profesores como estudiantes deben acomodar, apropiarse, dominar, para que se produzca el aprendizaje, la construcción personal del conocimiento, la realidad del conocimiento compartido desde los valores, creencias y experiencias personales y desde estas premisas el aprendizaje es contextualizado, situado.

Estos desafíos exigen respuestas y las instituciones de Educación Superior deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC, haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, es decir, en los procesos de innovación docente, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías (Salinas, 2009).

Si bien lo antes mencionado se sitúa en el contexto previo a la pandemia, no suena alejado de la realidad actual y refleja el intento de las instituciones y los docentes que pertenecen a ellas de integrar las tecnologías a sus aulas, a fin de ofrecer una enseñanza compatible con las necesidades reales del alumno, determinadas por su contexto personal, social e incluso familiar.

Metodología

En el trabajo reportado se recupera la senso-percepción de la realidad que viven los docentes normalistas a raíz de la situación de educación a distancia. La investigación se realiza desde un paradigma de investigación mixto y lo que se presenta es producto del procesamiento y análisis de un instrumento tipo encuesta, con respuestas abiertas y cerradas administrado en Google Forms. Los resultados expuestos constituyen la fase de diagnóstico de una investigación en proceso, por lo cual se trata de un estudio exploratorio y descriptivo que pretende “proporcionar una visión general sobre una realidad o un aspecto de ella, de una

manera tentativa o aproximativa” (Niño, 2011, p. 32).

Las investigaciones con enfoque mixto consisten en la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, puede decirse que surgieron por la complejidad de algunos fenómenos: las relaciones humanas, las enfermedades o el universo. (Hernández, 2011, párr. 11)

Para tal efecto, el reconocimiento considera dos momentos relevantes: las condiciones del profesor referentes a la competencia tecnológica previas a la pandemia y durante la contingencia, misma que fue dividida de manera arbitraria en dos fases -la emergente, que abarca de marzo a julio, y la permanente, que inicia con el ciclo escolar 2020-2021-, donde se debe retomar el proceso educativo a distancia debido a las condiciones sanitarias impuestas como medida de prevención.

Dicho diagnóstico se enfoca en reconocer las competencias de los formadores de docentes, así como sus necesidades y habilidades para la incorporación de herramientas tecnológicas, con el fin de afrontar los requerimientos de las clases en línea por las condiciones impuestas en el contexto de la pandemia.

Entre los objetivos se encuentra el identificar la importancia otorgada por el profesor al desarrollo de la competencia tecnológica para así poder cubrir las necesidades educativas de la sociedad actual. También plantea identificar las áreas de oportunidad y las fortalezas con las que se cuenta, y reconocer las condiciones generales en las que se encuentra el profesor al momento de transferir el trabajo del aula física a los procesos en línea.

El instrumento consta de una serie de preguntas abiertas y cerradas. Al ser administrado a distancia, se propicia la participación de docentes de Escuelas Normales de 29 entidades federativas, más al no pretender que sea representativo ni de cada escuela ni de cada entidad, se omiten los datos de identificación y ubicación.

La información arrojada se procesa con ayuda de las gráficas y los porcentajes generados por Google Forms, de tal forma que es posible presentar cifras de los resultados obtenidos en las preguntas cerradas; mientras que las preguntas abiertas, por su naturaleza, se analizan desde un enfoque cualitativo de forma individualizada. Es así como se lo-

gra presentar un panorama amplio que cuenta con elementos descriptivos y de contexto, que a su vez son sustentados por datos estadísticos y de valoración.

Resultados

Los procesos educativos a los que se les da continuidad mediante el empleo de los recursos tecnológicos develan una variedad de situaciones a superar para hacerlos realidad; entre ellas, que el docente obtenga o desarrolle la competencia tecnológica que implica su función, así como el manejo diligente de equipos tecnológicos, de plataformas educativas y diversos programas que permiten mantener el contacto con sus alumnos y pares en la distancia.

En el diagnóstico, se observa que los docentes utilizaban las TIC con anterioridad a la pandemia, sin embargo, existe un aumento en el uso que se les da con fines educativos tras la necesidad de implementar clases a distancia, a fin de dar cumplimiento a los programas académicos. Por ello, se vuelve necesario el uso del internet y de diversas plataformas digitales que faciliten la impartición de clases a través de modelos virtuales.

Como es sabido, la tendencia poblacional de los docentes en las Escuelas Normales está feminizada. En congruencia con esta propensión, el 67% de los respondientes son mujeres, el 31.8% son varones, mientras que el 1% prefirió no responder. Esto se constituye también en una vertiente para futuros análisis sobre las condiciones o interpretaciones de la realidad por género.

La edad promedio se concentra principalmente en tres categorías, el 27.2% se encuentra entre 31 y 40 años, el 32.9% entre 41 y 50 años, y un 26% entre 51 y 60 años. De esto se puede inferir que, en su mayoría, son docentes con experiencia profesional en el sistema educativo, por lo cual han atendido diversas situaciones profesionales con o sin el uso de la tecnología y tienen conocimiento sobre los antecedentes de las necesidades educativas.

Cabe resaltar que el 56.1% cuenta con un posgrado de maestría y el 24.9% con uno de doctorado; lo cual deja ver que el desarrollo de la competencia tecnológica se vuelve necesario en distinta medida, a fin de llevar a cabo las tareas de formación continua y las diversas actividades de la vida cotidiana, como tener contacto permanente con la

familia, el trabajo y los diversos procesos que les permiten organizar y optimizar el tiempo.

Adicionalmente, se encuentra que el 51.5% de los docentes de Escuelas Normales que participan clasifican el rol de las TIC como algo importante en el contexto áulico previo a la contingencia, pues la utilizaban con frecuencia y también para actividades cotidianas. Por su parte, el 23.6% señala al empleo de las TIC como un elemento muy importante, ya que aseguran apoyarse en ellas para diversas actividades la mayor parte del tiempo.

Siendo que la tecnología juega un papel importante en la vida cotidiana de gran parte de las personas y se utiliza en actividades comunes y complejas, implementar las TIC en un salón de clases no se considera innovación, a menos que se relacione con cambios planeados y sistemáticos que permitan mejoras en diversos aspectos del campo educativo, como en el currículo, las estrategias, los procesos y en la interacción (Salinas, 2009).

En contraparte, el 24.8% afirma que el uso de las tecnologías en actividades básicas era poco importante. Esto resulta congruente con la información recabada en relación con las actividades cotidianas en las que los docentes utilizan tanto internet como equipos tecnológicos, los cuales incluyen, pero no se limitan a computadoras, proyectores y teléfonos inteligentes.

Al indagar sobre el uso de las TIC y el internet con anterioridad a la pandemia y con respecto a actividades cotidianas, se obtiene que el 75.1% afirma que gestionaba el proceso de enseñanza-aprendizaje complementando la formación en el aula mediante la utilización de plataformas de tareas y actividades. Así mismo, el 39.9% indica que llevaba a cabo clases en línea mediante videollamadas y el 85% afirma que utilizaban las redes sociales y entretenimiento. De ahí que los resultados encontrados sean significativos a favor de contar con la competencia objeto de este estudio.

Un ejemplo claro de implementación sin ser innovación, es el empleo del Whatsapp. A pesar de ser previamente utilizada para entablar contacto entre los participantes de una clase, es hasta el momento en que los maestros comienzan a integrar a sus procesos las diversas funciones como mensajes con contenidos –imágenes, videos, audios,

documentos, entre otros–, llamadas, videollamadas y demás, que este cambio se comienza a considerar una innovación educativa. Si bien el diagnóstico se concentra en las aplicaciones y no en sus usos, la gran mayoría de quienes lo contestaron señalan utilizar la aplicación previamente mencionada.

El proceso para desarrollar la competencia tecnológica fue distinto para todos, sin embargo, existen diversas coincidencias. El 77.6% de los participantes dice haber adquirido el conocimiento tecnológico de forma autodidacta, así como con base en tutoriales y cursos en línea; mientras que el 43% indica que se debe a las capacitaciones brindadas por las instituciones educativas y la instrucción no formal por parte de familiares y compañeros de trabajo, como ayuda en su desarrollo de la competencia.

En suma, se advierte que los profesores han aprendido a utilizar las principales herramientas por cuenta propia. Inclusive, cuando tienen alguna duda o problema, acuden a los buscadores de internet en busca de posibles soluciones –62.4%–, o a amigos o familiares –68.8%–. Lo anterior deja ver que el docente logra cumplir sus objetivos de capacitación constante gracias a un genuino interés por aprender, sin embargo, esto también puede ser un indicador de poca oferta de capacitación de calidad y adecuada a las necesidades docentes por parte de los centros de trabajo. Por ello, resulta relevante analizar y actuar sobre esta área de oportunidad, a fin de que el maestro tenga todas las herramientas necesarias para fortalecer sus competencias y mejorar su práctica docente.

Al indagar sobre la percepción que el profesor tiene de los apoyos que le brinda su institución durante la contingencia, el 49.7% señala haber recibido cursos y talleres internos, mientras que el 43% dice que el apoyo consiste en la promoción dentro de su Normal de cursos impartidos por otras instituciones. Por otra parte, el 6.7% menciona el apoyo mediante becas o la gestión de recursos para destinarlos a su capacitación y el 25.1% expresa no haber recibido ningún tipo de apoyo institucional, lo que tiene relación directa con la respuesta expresada en párrafos anteriores del autodidactismo.

Ahora bien, en cuanto a las competencias necesarias para dar clases en línea, el 37% señala contar con ellas, el 26.6% indica contar con algunas de las características de dicha competencia, el 32.9% reconoce que tienen áreas de oportunidad en las que debe trabajar; mientras que el

3.5% manifiesta no contar con las competencias necesarias. Al respecto, todos coinciden en que lo que hace falta para mejorar es una mayor práctica y diversificación de herramientas, seguido por una adecuada capacitación.

Con el propósito de dimensionar la importancia de la competencia, es importante identificar y reconocer las áreas de oportunidad que se tienen, lo que resulta de suma trascendencia para el desempeño profesional del docente actual. Pues, como parte de la formación continua, el trabajar en ella permite lograr su dominio y aprovechar su utilidad. Al respecto, los datos reflejan que, con el objetivo de adaptarse a las nuevas tecnologías, los docentes tienen cierta preferencia por realizar consultas en línea y charlar con conocidos sobre sus inquietudes y posibles soluciones a sus problemas, siendo la institución donde laboran, la última instancia a la cual recurren por apoyo y asesoría.

En cuanto a los sentimientos generados en un proceso imprevisible desde cualquiera de las dimensiones en las que se observa, sobre lo que genera el uso de las herramientas tecnológicas para impartir clases en línea. El 52% expresa un sentimiento de satisfacción, factor relevante para el éxito del proceso educativo, el 40.5% dice estar emocionado y el 25.4% señala que le confiere tranquilidad. Además, se observa el contraste con sentimientos de incertidumbre -27.4%- , ansiedad -17.9%- y frustración -9.2%-.

El nivel de competencia alcanzado por los docentes con base en su esfuerzo personal hace más sencilla su adaptación a diferentes contextos y modalidades de trabajo. Durante la crisis sanitaria, se logra apreciar que la transición de la educación presencial a la virtual no fue igual para todos. Tal es caso que el 27% de los participantes consideran al proceso de cambio como algo complejo, mientras que el resto le atribuye el adjetivo de sencillo. Esto se debe en gran medida a la falta de infraestructura y equipo con el que se cuenta en casa al momento del confinamiento.

Sin embargo, la mayoría logra adaptarse, adecuar sus espacios y habilitar el equipo necesario para impartir clases de manera remota. Adicional a ello, en su momento, buscaron capacitarse por los distintos medios mencionados, a fin de obtener resultados inmediatos, al menos sobre las herramientas más utilizadas para sus clases.

En referencia a los ajustes realizados para continuar con las clases en línea la redistribución de los muebles en el hogar es señalada por el 42.1% de los profesores. El 36% se vio en la necesidad de adquirir una conexión a internet de manera permanente o bien ampliar el ancho de banda de su servicio, debido a que no sólo el profesor realiza trabajos desde su casa, sino también los demás integrantes de la familia.

Además, un 34.8% de los maestros se vio en la necesidad de realizar algunos arreglos en cuanto a espacio, con el fin de tener mejor iluminación, ya sea derivada del acomodo realizado o con la compra de lo necesario. Por otra parte, el 29.9% afirma haber comprado computadoras portátiles o de escritorio y accesorios. Cabe señalar que dichas adecuaciones y el costo de las mismas son asumidas por el docente, pues es su forma de tomar la responsabilidad y dar respuesta a la demanda generada.

Aun cuando los resultados logrados permiten la tarea educativa a distancia, al asumir las acciones realizadas como parte de la nueva normalidad imperante, el profesor percibe resistencia para las clases en línea. Es así que el 46.6% de los docentes identifican dicha oposición entre los mismos colegas y con los estudiantes; el 19.1% considera que se manifiesta principalmente en los maestros, lo cual obedece principalmente a las dificultades que se han comentado con antelación.

Entre las dificultades destaca la inseguridad del profesor al no haber desarrollado una competencia tecnológica que le permita seguir holgadamente el proceso, lo que se convierte en un factor de estrés y preocupación. No obstante, se ocupa de ir resolviendo sus necesidades con los medios a su alcance. Es precisamente el salir de la zona de confort a la que está acostumbrado, lo que hace que la modalidad sea más complicada para algunos que para otros. Todos los aspectos abordados, tales como los años de servicio de los profesores, las condiciones de infraestructura con las que cuentan para sus clases en línea y su preparación en aspectos tecnológicos, hablan del compromiso y dedicación de quienes están frente a grupo para apoyar la educación del país.

Esto es fundamental, ya que son los encargados de formar a los futuros maestros, quienes, a su vez, deberán ser capaces de utilizar los recursos y estrategias en sus salones de clase, formando alumnos con las competencias necesarias en el siglo XXI. Entre ellas destaca la competencia tecnológica, como una de las más apremiantes, cuya importancia

radica principalmente en la autogestión y autonomía del aprendizaje, considerado uno de los principales objetivos de la psicopedagogía actual.

Otra de las razones que genera estrés es la disponibilidad en los horarios a los que se somete, en donde las agendas laborales pierden el límite acostumbrado. Esto se debe principalmente a dos causas: cada catedrático atiende un promedio de 50 estudiantes y se ajusta a los usos y costumbres que tienen, pues son jóvenes que se comunican en su tiempo disponible y cuando les surge alguna duda, ello sin tomar en consideración si es día y hora hábil para el docente.

Así la tarea del docente en casa se multiplica, ya que se deben atender llamadas, mensajes instantáneos y correos electrónicos, así como reiterar instrucciones de manera individual y apoyar con los problemas relacionados con el manejo de las plataformas; además, sigue en la necesidad de revisar y retroalimentar respecto a los trabajos que encarga. A raíz de ello, queda en evidencia la necesidad de contar con la competencia tecnológica desarrollada, a fin de no verse rebasado por el cúmulo de información generado por las diversas vías.

Así mismo, las instituciones, en la medida en que se organizan, se comunican con el docente fuera del horario laboral, indicando instrucciones que cambian con frecuencia, ya sea tras encontrar una mejor opción o por la urgencia con que surgen nuevas tareas durante la contingencia. Es así que se orilla a los docentes a trabajar en lo urgente, mientras que lo importante queda en espera hasta que es insoslayable darle atención.

Relacionado con lo anterior, los usos y costumbres que generan al catedrático dicha comodidad obedecen a que el 26.4% tiene una antigüedad en la Normal que oscila entre los 11 y los 20 años, el 12.9% ha permanecido en el sistema de Educación Normal o en la misma institución de 21 a 30 años y el 5.6% tiene más de 31 años. Por esto, las tradiciones distan del uso generalizado de la tecnología en las aulas; además, en la mayoría de estas instituciones, no se cuenta con una buena infraestructura tecnológica ni de conectividad.

Como resultado de la experiencia frente a grupo antes mencionada, los docentes perciben resistencia hacia la modalidad a distancia por parte de los alumnos. Esto se debe principalmente a que el 30% de ellos

trabaja para apoyar a su familia, pues dependen de una economía informal o del autoempleo, lo que deriva en una pérdida o disminución de ingresos.

Otra importante razón es que el 37% de los alumnos no cuenta con una conexión de internet estable o permanente, o cuenta con pocos datos en el celular y no es suficiente para realizar las actividades de clase. Adicionalmente, el 12% de los estudiantes refiere tener problemas de salud agravados con la condición de estrés que se vive por la incertidumbre en los procesos cotidianos y de la escuela. Esto conlleva a un rechazo por la formación a distancia.

El 18% de los profesores no identifica resistencia alguna a continuar el proceso educativo a distancia, ya sea por sus condiciones personales, familiares o económicas; así como por el contacto que tienen con los compañeros que comparten circunstancias similares. Núcleo que, en su ámbito de influencia, genera mejores expectativas hacia los resultados que se pueden lograr con la alternativa impuesta por la pandemia, por medio de actitudes, sentimientos y acciones que favorecen principalmente a sus estudiantes.

Resulta complicado lograr la transición entre modelos; sin embargo, la mayoría de los formadores aseguran haber sido capaces de adaptarse al cambio y adecuar sus herramientas e instalar espacios de trabajo en casa, a pesar de haber identificado diversas áreas de oportunidad. Adicionalmente, destacan que uno de los puntos de mayor relevancia respecto a las dificultades encontradas es el de la falta de capacitación, ya que esto es la causa directa de la falta de competencia tecnológica.

Cabe añadir que lograr la competencia tecnológica en la época actual es de imperiosa necesidad, ya que no sólo se requiere a fin de mejorar en la impartición de asignaturas, sino que va más allá. Esto tiene un fuerte impacto tanto en lo profesional como en lo personal, pues el ser capaz de utilizar herramientas de manera adecuada permite la optimización de tiempo y recursos, lo cual resulta en una mayor calidad de tiempo para el desarrollo personal del docente y menos estrés laboral.

Conclusiones

Si bien es cierto que el uso de las TIC presenta grandes ventajas, no todos los estudiantes y docentes son competentes o cuentan con los re-

cursos para su utilización. Por ello, es necesario identificar las áreas de oportunidad a fin de fortalecer las habilidades de los docentes, quienes, tras diversificar sus estrategias de enseñanza, pueden guiar a sus alumnos hacia un mejor aprendizaje.

Es necesario no sólo saber utilizar las herramientas habituales, sino obtener mejor provecho de ellas y tener la capacidad de innovar constantemente. A fin de lograrlo, es importante trabajar en la diversificación de herramientas. Es decir, que los docentes logren encontrar distintas aplicaciones, programas y estrategias que faciliten su trabajo y que además logren despertar el interés por los contenidos en los alumnos, motivándolos a utilizarlas, ya que de esta forma se puede lograr un aprendizaje significativo y alcanzar los objetivos esperados.

Al respecto, cabe resaltar que la investigación obtiene información valiosa y relevante que permite identificar y analizar ésta y otras áreas de oportunidad en el contexto educativo. Los datos obtenidos permiten observar que, previo a la pandemia, la mayoría de los docentes sólo usaban algunas herramientas básicas, predominantemente de comunicación. Sin embargo, tras la contingencia de salud, se han percatado de la pertinencia de utilizar otras plataformas y aplicaciones que facilitan la enseñanza de los contenidos del programa y permiten que sean cumplidos en el tiempo marcado, a pesar de encontrarse en una situación de confinamiento que tiene como resultado la necesidad de un aprendizaje a distancia.

A fin de poder utilizar las herramientas adecuadamente, es necesario que los profesores cuenten con las competencias para utilizar las TIC. Por ello, se requiere que reciban capacitaciones de calidad que permitan un desarrollo de habilidades que conlleven a una cultura de uso de la tecnología de manera sistemática e innovadora que satisfaga las necesidades que van surgiendo en el alumnado normalista.

Las características de las Escuelas Normales y de los docentes que en ellas laboran, rescatadas a lo largo de este documento, permiten conocer las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos los aspectos abordados, tales como los años de servicio de los profesores, las condiciones de infraestructura con las que cuentan para sus clases en línea y su preparación en aspectos tecnológicos, hablan del compromiso y dedicación de quienes están frente a grupo para apoyar la educación del país.

Esto es fundamental, ya que son los encargados de formar a los futuros maestros, quienes, a su vez, deberán ser capaces de utilizar los recursos y estrategias en sus salones de clase, formando alumnos con las competencias necesarias en el siglo XXI. Entre ellas destaca la competencia tecnológica, como una de las más apremiantes, cuya importancia radica principalmente en la autogestión y autonomía del aprendizaje, considerado uno de los principales objetivos de la psicopedagogía actual.

Referencias

- Cabero, J., y Llorente, C. (2006). *Capacidades tecnológicas de las TICS por los estudiantes*. Universidad de Sevilla. Enseñanza, 2006, vol. 24, 159-175 España. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca13.pdf>
- Concheiro, L. (2020). *Seminario Internacional "Los desafíos de la profesión docente en las culturas digitales"* 10ª sesión. https://www.youtube.com/watch?v=_ygT8MizYgM&t=220s
- Diario Oficial de la Federación de México (2012). *Plan de estudios para la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Fernández, J. (2020) *Digital 2020: El uso de las redes sociales abarca casi la mitad de la población mundial. We are social*. Recuperado de: <https://wearesocial.com/es/blog/2020/01/digital-2020-el-uso-de-las-redes-sociales-abarca-casi-la-mitad-de-la-poblacion-mundial>
- Gutiérrez, P. y Prendes, E. (2013). *Competencias tecnológicas del profesorado en las Universidades Españolas*. Revista de Educación. 196-222. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?-cod=15860>
- Minor-Jiménez, M. y Cortés-Dueñas, A. (2019). *Percepción de la importancia de las competencias tecnológicas en docentes de escuelas rurales*. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 3(4),57-71. ISSN: . Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=5739/573960911006>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U}
- OMS. (2020) *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado el 5 de octubre de 2020, de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Salinas, J. (2009). *Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje*. II Congreso Internacional de Educación a Distancia y TIC. Lima. Perú. Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/Lima-salinas.pdf>

QUEHACER EDUCATIVO

JACQUELINE CONZUELO NAVA

jacqueline@normaledufisica.edu.mx

MIRIAM HONORATO BASTIDA

mtrahonoratobastida@hotmail.com

GERMAN PEREYRA FLORES

german@normaledufisica.edu.mx

JESÚS HERNÁNDEZ MENDOZA

jesus@normaledufisica.edu.mx

Docentes investigadores de la Escuela Normal de Educación Física del Edo. de México

La política educativa en la formación profesional del educador físico

Resumen

La educación pública en nuestros días, representa un gran reto para la mayoría de países en el mundo, los cambios sociales, económicos y culturales exigen que los individuos tengamos acceso a una educación de calidad, la política educativa no se encuentra fuera del poder del estado, al contrario, es parte de las políticas públicas que establece el Estado, se vislumbra en nuestro país una situación crítica debido a los intereses partidistas, bajo sus intereses hegemónicos; hoy en realidad no hay una claridad del rumbo y la propuesta de desarrollo que se considerara en los próximos años, sabemos que a través del poder se busca controlar a la sociedad civil, a quienes le han establecido normas y valores; en el caso de México, el estado es restringido, ya que, hay una hegemonía donde la clase dominante se ha apoderado del poder y determinan el rumbo ante la globalización. En cuanto a la calidad educativa esta considera dentro de sus propósitos la evaluación, acreditación y certificación; que implica establecer una balanza de la equidad educativa; la pertinencia y educación que establecen la vinculación con sectores económicos y sociales, en la escuela normal, la educación de los futuros educadores físicos presenta diversos desafíos como es el mejorar y transformar el aprendizaje basado en competencias, aptitudes, habilidades y valores, esto requiere la participación activa de todos los integrantes del contexto escolar, con la finalidad de asumir el compromiso que cada uno desempeña en la sociedad, logrando intercambiar experiencias, que permitan la autorrealización del individuo.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Competencias, Calidad Educativa, Educación de Calidad, Equidad Educativa, Formación Profesional, Política Educativa, Sociedad Civil.

Abstract

Public education today represents a great challenge for most countries in the world, social, economic and cultural changes require that individuals have access to quality education, educational policy is not outside the power of the state. On the contrary, it is part of the public policies established by the State. A critical situation is looming in our country due to partisan interests, under their hegemonic interests; Today, in reality, there is no clarity of the course and the development proposal that will be considered in the coming years. We know that through power it is sought to control civil society, those who have established norms and values; In the case of Mexico, the state is restricted, since there is a hegemony where the ruling class has seized power and determines the course of globalization. Regarding educational quality, it considers evaluation, accreditation and certification within its purposes; which implies establishing a balance of educational equity; the relevance and education that establish the link with economic and social sectors, in the normal school, the education of future physical educators presents various challenges such as improving and transforming learning based on competencies, aptitudes, skills and values, this requires the Active participation of all members of the school context, in order to assume the commitment that each one plays in society, managing to exchange experiences that allow the individual's self-realization.

Key Words: Competency-Based Learning, Educational Quality, Quality Education, Educational Equity, Professional Training, Educational Policy, Civil Society.

Introducción

En un país bien gobernado debe inspirar vergüenza la pobreza.

En un país mal gobernado debe inspirar vergüenza la riqueza

CONFUCIO

Indagando el origen de la política del siglo XVI encontramos que Nicolás Maquiavelo aproximadamente en 1513 en su obra “El Príncipe” dejada a un lado los criterios morales que buscaban el “buen gobierno”, para examinar con un perfil amoral la política del “gobierno eficaz” (Prélot, 2004)

Este análisis resulta interesante porque en esencia, propone que la política no dependa de ningún otro criterio de orden social o religioso,

sino, puramente político, haciendo una retrospectiva de esta propuesta, el gobierno durante siglos únicamente se ha enfocado a ser y hacer lo que determina quien tiene el poder, es decir la política se ha interesado exclusivamente en la lucha por el poder entre los hombres.

Por otra parte, este autor expone las formas en que se puede adquirir el poder; la primera es por virtud (es decir por energía, resolución, talento, valor indómito y si se requiere feroz) [...], o por fortuna [...]. Además, para ser completo, Maquiavelo tiene en cuenta las adquisiciones por perfidia, y hasta las adquisiciones por el favor, el consentimiento de sus ciudadanos (Chevalier, 1955)

En realidad, en el siglo XX en México en los últimos sexenios los gobernantes no han adquirido el poder por virtud, es decir, por talento, ya que en realidad se han asignado a los sucesores presidenciales por favores e implícitamente por perfidia, por tanto, son orientados a continuar manejando la cúpula del poder por parte de sus antecesores, que tácitamente cuando estos candidatos rompen los esquemas establecidos; el sistema toma decisiones que atenta contra la vida del propio hombre.

Nosetto cita a Max Weber (2015) que la política es lucha, la violencia es su medio específico y la guerra su expresión más sublime; luego entonces en esta lucha por el poder nos queda claro que al hombre no le importa destruir al propio hombre; ya que para los que luchan por el poder se justifica cualquier medio para conseguirlo y mantenerlo.

Hoy, en contraposición al elemento formativo de clase, representado por el ordenamiento funcional del patrimonio y de la economía, las diferencias de nivel “cultural” [educativas] son sin duda las más importantes y las específicamente constitutivas de la condición social. En realidad, es en virtud del prestigio social ejercido por la cultura que el oficial moderno se afirma en el frente y el moderno funcionario en el ámbito de la comunidad social. Las diferencias de “formación” [escolar] constituyen aunque pueda ser deplorable—una de las barreras sociales más sólidas que operan exclusivamente en lo interno, sobre todo en Alemania, donde casi todos los puestos privilegiados, ya sea dentro como fuera del ámbito de los servicios estatales, están vinculados no solo a la calificación en el área de la “competencia técnica”, sino, también a una “cultura general” en torno a cuyas exigencias gira el funcionamiento de todo el sistema de escuelas medias y superiores. Todos nuestros diplomas sancionan, antes que cualquier otra cosa, esta posesión, hasta el punto impor-

tante para la condición social del individuo (Weber, 1982, págs. 170-171) citado por (Cataño, 2004).

Entonces haciendo esta transposición, al pensamiento de Antonio Gramsci quien propone que el Estado puede ser restringido o ampliado y que a través del poder se busca controlar a la sociedad civil a donde se establecen normas y valores, se puede establecer que, en México, el estado es restringido, ya que, hay una hegemonía donde la clase dominante se ha apoderado del poder.

Todo gobierno tiene una política cultural y puede defenderla desde su punto de vista y demostrar que ha elevado el nivel cultural nacional. Todo reside en apreciar cuál es la medida de este nivel. Un gobierno puede organizar mejor la alta cultura [hasta convertirse en buen gusto] y menospreciar la[s] cultura[s] popular[es] (Gramsci, 1990, pág. 136).

Ante esta contextualización la definición de política referente a la ciencia que estudia al gobierno, sociedades y estados; implica criterios e indicadores aún más complejos, porque para estructurar la significación de este concepto, por el solo hecho de que involucra al hombre; se amplía la perspectiva y alcance de la misma, un factor determinante es el interés económico, de modo que, guía la política en la sociedad, por otra parte, en este sentido no siempre se respetan los valores de la de la humanidad.

Por otra parte, Giovanni Sartori visualiza a la política como una ciencia, que fundamenta su base vital de un estado democrático, a donde la democracia social, es entendida como igualdad de estatus, modos y costumbres, lamentablemente en México, en los diferentes sexenios han propuesto la implementación de programas, dentro de su política para apoyar al pueblo, sin embargo, con un trasfondo que realmente beneficia a la cúpula del poder y no impacta en política educativa.

Además, Sartori establece una clasificación entre la democracia política, social y económica. Sostiene que la primera representa el elemento central, es decir, la condición necesaria de las otras dos. Una democracia ha de entenderse como política, ya que las democracias en sentido social y económico extienden y completan la democracia en sentido político y las hacen democracias más auténticas (Toledo, 2017)

Entonces, la política al ser una ciencia es una constante que sufre

modificaciones, ya que las sociedades evolucionan y van experimentando cambios, que impactan en los propósitos y objetivos del estado, de modo que, se encarga de gobernar y dirigir bajo su interés al pueblo a través de la sociedad política que la conforma el ejército, la policía y la armada.

Ahora bien, en el caso de la Política Pública es entendida como los proyectos que un Estado plantea y negocia a través de un gobierno y una administración pública con fines de satisfacer las necesidades de una sociedad; en este ámbito se observa que existe un trasfondo que es manejado por el poder, ya que, en el caso de la educación, el estado establece las líneas y normas que la regirán.

En el caso de la política educativa de acuerdo a Rubí (2012), citada por (Salazar, 2015).

Es el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan, así mismo los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos. Desde el sentido del Estado, las políticas educativas son entendidas como las acciones del mismo en relación a las prácticas educativas que atraviesan la realidad social del país. Al insertarse las políticas educativas dentro del marco educativo no solo está creando marcos legales y directrices de actuación, sino que también presuponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que, paulatinamente se convierten en una manera de pensar que resulta inevitable para los individuos inmersos en la educación, pues no solo fijan un programa de carácter político sino ideológico.

Para Adrián Leftwich (1996), en este sentido la política la propone como un ámbito de una actividad, plantea la exigencia de una redefinición de lo político en lo discursivo como en la práctica, esta propuesta debería ser considerada por el sistema de gobierno mexicano.

En el caso de la política educativa, no se encuentra fuera del poder del estado, al contrario, es parte de las políticas públicas que establece el Estado, ya que la educación de acuerdo a nuestra constitución establece el:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria

y secundaria, conforman la educación básica; estas y las medias superiores serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (GOB, 2021).

Toda persona tiene derecho a recibir educación (...) La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (DOF, 2016).

Entonces por esto el ámbito educativo siempre ha estado en manos del Estado, Pierre Bourdieu (2008), plantea que la reproducción social es a partir de la educación, ahora bien, el estado propone como trabajar y sus agentes de socialización del estado son los maestros; quienes por décadas en nuestro país han sido sometidos por sindicatos que sus líderes pertenecen a la hegemonía del poder.

En definitiva, los autores que fueron citados en este apartado se consideran fundamentales del siglo XVI y XX, para entender y reflexionar los conceptos de política, política pública y política educativa, por sus aportaciones al razonamiento de la estructuración de estas percepciones, las cuales han definido el curso de la sociedad civil a lo largo de la historia.

Otro criterio importante a considerar es, la construcción de la agenda política, ya que concebir las interrelaciones de estos conceptos no es simple, porque implica el análisis y abstracción de los procesos que se deben considerar para implementar en la sociedad una política pública, por tanto, no surge o se determina únicamente por el estado, ya que este al pertenecer a una sociedad global, también debe considerar aquellos estatutos o reglas que son establecidas en el ámbito internacional.

En este proceso de las políticas públicas puede dividirse en fases o etapas, que es una aproximación ordenada de su implementación; algunos autores sugieren la formulación, la implementación, y su evaluación. (Brum, 2013).

Para el primer criterio referente a la formulación en esta etapa el estado debe considerar un diagnóstico y establecer el problema que se desea atender, de tal forma que convendrá proponer opciones de solución.

En el segundo criterio de la implementación corresponde considerar el arranque del programa y su seguimiento, verificando el impacto y progreso que este está tendiendo en la resolución del problema, sin embargo, es bien sabido que hay factores que modifican el propósito original de las políticas públicas que generalmente obedecen a los intereses del poder.

Y en el tercer criterio, que es la evaluación, se debe revisar el impacto que se logró, así como, detectar aquellas gestiones a donde no se alcanzaron los estándares establecidos en el propósito de la política pública que se deseaba impactar, lo cual permitirá al poder tomar decisiones que mejoren los resultados obtenidos.

En referencia a las políticas educativas en México y sus resultados, ha influido la gobernabilidad del sistema, por consiguiente, ha tratado de lograr una eficiencia y eficacia gubernamental que den respuesta a las necesidades de la población, pero que a su vez cubra las demandas y líneas que establecen organismos internacionales.

Es importante reconocer que los organismos internacionales establecen políticas a los países subdesarrollados como México, en su caso se encuentra asociado al Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y en Latinoamérica, se distinguen el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); aun cuando estas no son entidades homogéneas e incluso algunos son organismos financieros, consultivos o programáticos, existen objetivos que desean alcanzar en beneficio de las sociedades más vulnerables.

De manera particular, en el caso de la UNESCO considera que para afrontar los desafíos actuales se deben considerar los siguientes aspectos: vínculos entre la educación y el desarrollo humano; pertinencia de la educación; calidad de la educación; equidad educativa; internacionalización de las políticas educativas, y eficacia en la aplicación de las reformas educativas. (Maldonado, 2000), que en el caso de la política

educativa mexicana, los está tratando de atender a través del Nuevo Modelo Educativo (NME).

Sin embargo, la realidad del logro y éxito de estos aspectos dependerán de quienes legitiman estos acuerdos, los cuales siempre dependerán de los pactos que la cúpula del poder del Estado determine y que en realidad no siempre se apegarán a lograr la educación de calidad.

En referencia al tipo de políticas educativas cada organismo propone las líneas que deberán atenderse, sin embargo, haciendo una recapitulación de estas, las principales que se pueden distinguir son: Educación de calidad considera dentro de sus propósitos es la evaluación, acreditación y certificación; el financiamiento de la educación; la equidad educativa; la pertinencia y educación que establecen la vinculación con sectores económicos y sociales; además, el perfeccionamiento del personal, que busca evaluar el desempeño del personal, en México se creó en 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El Programa Nacional para la Modernización de la Educación (PNME)1990-1994, consideró al Artículo 3º, así como algunas fracciones (4º, 5º, 31º, 73º y 123º) de la Constitución Mexicana:

- Fortalecer el carácter democrático y popular de la educación, que consiste en satisfacer plenamente y reorientar en su caso la demanda de servicios que plantean los padres de familia y los educandos de los diversos sectores sociales y atender progresivamente sus necesidades educativas en todas las modalidades, ciclos y niveles del sistema.
- Elevar la calidad de la educación y orientarla al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; la cual se enfoca a mejorar la eficiencia interna del sistema de manera que el proceso de enseñanza- aprendizaje se realice en condiciones que permitan el cumplimiento de los objetivos que persiguen los diferentes grados, ciclos, niveles y modalidades de la educación
- Vincular la educación a los objetivos nacionales y necesidades del desarrollo; los cuales permitan afirmar los valores nacionales por medio de la educación y procurar que sus servicios se orienten conforme a las necesidades regionales y al logro de los objetivos generales del país.
- Comprometer y organizar los esfuerzos sociales en favor de la educación; que permita promover la participación creciente y respon-

sable de la comunidad en el fomento a la obra educativa y en el desarrollo mejoramiento de los servicios escolares (ANUIES, 2019)

El Estado cuando implementa las políticas públicas genera cambios y modificaciones en las estructuras políticas y sociales, estos efectos se pueden sentir y observar en el contexto, en el caso particular de la educación en los últimos años, se han quebrantado paradigmas que estaban establecidos por el propio sistema.

De acuerdo a la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), menciona que la educación física es una acción clave para una vida más prolongada, saludable, satisfactoria y productiva, no obstante, cita:

El tiempo que dedican a la actividad física los niños y los adultos del mundo entero está disminuyendo, lo cual tiene consecuencias muy negativas en su esperanza de vida, su estado de salud y su capacidad para cosechar éxitos en los estudios, la vida social y el trabajo (UNESCO, 2019).

En México las Escuelas Normales asumen la responsabilidad de la formación profesional de docentes de la Licenciatura en Educación Física (LEF), por tanto, ha sido considerada por la política educativa nacional, "...desde 1891 cuando se instituye la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, se reconoce a la educación física como parte de la formación escolar integral" (SEP, 2002, págs. 9-10), de manera sucesiva se siguió fortaleciendo e inclusive se integró al mapa curricular creando planes y programas de estudio, que brindan a los estudiantes competencias y habilidades, para contribuir en la formación integral de los niños y niñas, mexicanos.

En efecto, es importante formar educadores físicos que propicien el desarrollo sano y seguro de los estudiantes de educación básica, media superior y superior, para minimizar los factores de situaciones de riesgo que se están presentando en la sociedad, a consecuencia del sedentarismo y la falta de hábitos saludables. Por ende, la función y acciones del educador físico pueden ser trascendentes y se deberán establecer acciones conjuntas entre la escuela, padres de familia, sociedad y gobierno, que favorezcan las condiciones de su existencia.

En el caso de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo (2017) establece que es:

“Fundamental la incorporación adecuada de la educación física y el deporte, las artes, y la valoración de la identidad y la diversidad cultural como piezas indispensables en su desarrollo personal y social, en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria” (SEP, 2017).

Estas innovaciones curriculares no necesariamente han cubierto las demandas y necesidades de los diversos contextos que integran las comunidades del país, ya que, dentro de la diversidad regional se han olvidado de enriquecer y respetar la idiosincrasia de cada comunidad.

Además, el Estado hace a un lado el propósito de la escuela pública, y en realidad pierde conciencia de la importancia que tiene para la democratización de un país, a donde se busca tener igualdad de oportunidades para los niños y jóvenes que integran este sector, los cuales, deberían ser el presente de cualquier gobierno para que en un futuro estas generaciones adquieran ese desarrollo armónico con plenitud.

De manera particular en la formación de los educadores físicos en los últimos años se trabajó en la Escuela Normal, el Plan de estudios 2002, el cual constituyó una acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su aplicación inició en el ciclo escolar 2002-2003.

El Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física pretende formar profesores que desempeñen su labor profesional dentro y fuera de las escuelas de educación básica con niños de preescolar, de primaria y con adolescentes que cursan la secundaria (incluidos en cada nivel los alumnos con necesidades educativas especiales). (CESEE, 1988).

Ahora bien, se sustenta el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018:

En las tendencias más recientes de la formación docente en materia de educación física; por el nivel en el que enseñarán, se hace énfasis y se profundiza en el dominio del enfoque de la educación física y su didáctica desde diversas perspectivas teórico-metodológicas que son objeto de enseñanza en la educación y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales, en cuanto instituciones de educación superior; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas

pedagógicas actuales y las emergentes, ante los nuevos problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta nuestra sociedad e impactan de manera notable en el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación. Asimismo, se sostiene en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el Modelo Educativo para la educación obligatoria. Así, la incorporación de la educación socioemocional, el énfasis en los procesos formativos con inclusión y equidad, el uso de tecnologías de manera transversal para crear diversos ambientes de aprendizaje, permitirán reducir las brechas entre la formación de docentes en la Escuela Normal y su desarrollo profesional en la educación obligatoria. (CEVIE-DGESPE, 2018).

Ante este nuevo retro, en el caso de las Escuelas Normales(EN) del país, en teoría se convocó a especialistas para integrar los nuevos planes y programas de estudio, sin embargo, se pasó por alto la formación y actualización de los docentes, quienes en realidad no eran expertos en todos los temas, siendo esto un problema, ya que ahora los maestros que están implementando estas propuestas no ven la congruencia y pertinencia de su fundamentación, aunado a la anquilosada capacitación para la implementación de los mismos, situación que impacta en la formación de los educadores físicos.

Como parte de los actores educativos que influyen en el impacto del sistema educativo en nuestro país, además de los programas educativos, maestros y estudiantes, son los padres de familia que en realidad apoyan en gran medida en la formación de sus hijos y se ha llegado a soslayar su participación (Arroyo, 2018).

El panorama de la política, las políticas públicas y la política educativa que se vislumbra es crítico debido a los intereses partidistas de nuestro Estado, a las desavenencias e intereses, de las clases que han manejado el poder desde la cúpula, bajo sus intereses hegemónicos; en la actualidad se vive una incertidumbre, ya que, en realidad no hay una claridad del rumbo y la propuesta de desarrollo que se considerara en los próximos años dentro de la política educativa para la formación profesional de los educadores físicos en el país.

La educación pública en nuestros días, representa un gran reto para la mayoría de países en el mundo, los cambios sociales, económicos y

culturales exigen que los individuos tengamos acceso a una educación de calidad, que nos permita actuar como buenos ciudadanos y no como seres relegados y súbditos de un poder superior. Para que existan personas felices con una vida plena, es necesario realizar una serie de reformas en los sistemas educativos que impacte en su formación integral.

En México el Plan Nacional de Desarrollo, de la actual administración federal 2019 - 2024, ha establecido una serie de objetivos y acciones que se han considerado en administraciones pasadas, tal es el caso del desarrollo sostenible, la inclusión equitativa y la calidad, garantizando la gratuidad, laicidad en todos los niveles de educación.

Desde nuestro punto de vista, no hubo grandes modificaciones, sin embargo, la administración 2018-2024, ya deponía en su campaña política el regresarles poder a los gremios sindicales, dejando a la Secretaría de Educación Pública (SEP), nuevamente como un órgano vigilante de los derechos de los trabajadores de la educación, dejando en segundo lugar el derecho a la educación. De esta forma se vuelve acentuar de forma radical la politización de esta, olvidándose por completo de los objetivos plasmados en el Plan Nacional, para mejorar la educación de nuestro país.

Nos parecía importante incluir la reforma impulsada por la administración federal 2013-2018, en relación con la evaluación periódica de los docentes, en consecuencia, nos obligaría a estar en constante preparación y actualización, esto nos permitiría aportar una mejor enseñanza en las aulas con el objetivo de alcanzar conocimientos y aprendizajes relevantes para la vida de los estudiantes.

Son grandes los retos que enfrenta la educación en nuestro país, en todos los niveles educativos. En la educación superior no son nada alentadores los datos que encontramos a nivel internacional de nuestro país, estamos por debajo de países de Latinoamérica como Argentina, Chile, inclusive Venezuela, de tener jóvenes profesionistas.

En el ámbito que nos desempeñamos, es la educación superior, específicamente de la Escuela Normal de Educación Física (ENEF), el reto más importante dentro de la Institución, es el de formar un educador físico innovador, autodidacta, que tenga la capacidad de crear procesos de intervención docente favorables a los procesos cognitivos de los estudiantes.

Otro reto ha sido mejorar la calidad y excelencia del proceso de formación profesional de los estudiantes, de manera que la tutoría académica ha representado un reto de continuidad de comunicación y acompañamiento de los estudiantes que ha contribuido al desarrollo profesional del nuevo docente; de igual forma, se han empleado acciones enfocadas a la práctica profesional y al aprendizaje de una segunda lengua (Inglés); que han favorecido el desarrollo de las competencias del estudiante con la finalidad de mejorar su desempeño en las actividades académicas, pero sobre todo que nos permita formar y transformar individuos con sentido humano, empáticos ante las adversidades, personas capaces de expresar sus emociones, justos ante cualquier situación y sobre todo que encuentre satisfacción en el desarrollo de su formación profesional.

En este tiempo de confinamiento por la pandemia a causa de la COVID-19, el uso la tecnología digital se convirtió en un reto para algunos docentes y estudiantes; y a su vez, se ha convertido en una herramienta fundamental para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes normalistas.

Cada día han surgido nuevos retos, los cuales nos exigen como docentes investigar y prepararnos con los instrumentos y herramientas correctos que se adapten a las necesidades de los estudiantes, con la finalidad de mejorar el empoderamiento individual, así como la inclusión de todos ellos a los nuevos entornos educativos digitales; tal y como lo señala el artículo 3º Constitucional en los párrafos 7º y 8º, la Ley General de Educación en el Capítulo II de los criterios, fines y políticas los cuales se citan a continuación.

Artículo 7. La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:

- I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;

- II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
- III. La generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas; así como el diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación como factores de la libertad, del bienestar y de la transformación social;
- IV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso;
- V. La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos;
- VI. El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres;
- VII. El respeto y cuidado del medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación de la naturaleza con los temas sociales y económicos, para garantizar su preservación y promover estilos de vida sustentables;
- VIII. La formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el proceso de construcción de saberes como mecanismo que contribuya a mejorar el desempeño y los resultados académicos, y
- IX. El desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad (DOF, 2021).

Y de la Ley General del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros en su artículo primero:

Artículo 1. La presente Ley sienta las bases para reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y es reglamentaria de los párrafos séptimo y octavo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Las disposiciones que contiene son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República (GOB, 2019).

La educación, presenta diversos desafíos como es el mejorar y transformar el aprendizaje basado en competencias, esto requiere la participación activa de estudiantes y maestros, con la finalidad de asumir el compromiso que cada uno desempeña en la sociedad, logrando intercambiar experiencias, que permitan la autorrealización del individuo.

En la actualidad necesitamos replantear los valores no desde la escuela, sino, desde casa, tristemente a diario los medios de comunicación nos invaden con noticias de violencia de tipo psicológico y físico que se presenta en las familias. Asimismo, estos se han convertido en un referente del actuar de los estudiantes, estos fijan su actuar en conductas que se encuentran lejos de su realidad, reflejándose en comportamientos cercanos a los antivalores.

Se nos ha olvidado a los padres que la responsabilidad de educar para la vida es nuestra, esto se presenta con frecuencia por la ausencia de modelos valóricos en el ámbito familiar, así como, por la incorporación al mundo laboral, delegamos esta tarea al personal de las instituciones educativas, pues consideramos que tienen la obligación de educar.

El rol del docente en nuestros días, lo ha convertido en un facilitador de comunicación entre los educandos, es quien trata de crear un ambiente de respeto y tolerancia, para que la interrelación sea positiva. La necesidad de potenciar al maestro se hace por medio de su formación profesional, con metodologías que le permiten aprender la transmisión de valores.

La educación desde la escuela, es considerada como una instancia de reflexión que apoya el crecimiento personal y profesional a los estudiantes, el sistema educativo debe proporcionarles un ambiente de equidad educativa, que, al tiempo, debe redoblar los esfuerzos para que los estudiantes contribuyan en el proceso de adaptación y puedan rea-

lizarse en la sociedad civil, conlleva cambios significativos e importantes, el objetivo, es lograr que sean individuos responsables de su vida personal.

El mundo sin duda alguna ha cambiado a raíz de la pandemia, la educación de calidad, no solamente debe considerar las modificaciones que tuvo el aprendizaje basado en competencias, es momento que los maestros retomemos al regreso a las aulas, la posibilidad de reafirmar los valores, que hemos olvidado como personas, sería ideal lograr erradicar las etiquetas y tomar como bandera la tolerancia, la inclusión, la empatía, tal y como lo señalan las competencias genéricas, profesionales y específicas del educador físico.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

Utiliza conocimientos de la educación física para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.

Identifica marcos teóricos y epistemológicos de la educación física, sus avances y enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas.

Articula el conocimiento de la educación física para conformar marcos explicativos y de calidad.

Utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente en la educación física.

Relaciona sus conocimientos de la educación física con los contenidos de otras disciplinas desde una visión integradora para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.

Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente de la educación física, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes sustentables.

Reconoce los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Propone situaciones de aprendizaje de la educación física, considerando su enfoque y los planes y programas vigentes; así como los diversos contextos de los estudiantes.

Relaciona los contenidos de la educación física con las demás disciplinas del Plan de Estudios vigente.

Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.

Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la especificidad de la educación física y el enfoque vigente.

Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes considerando el tipo de saberes de la educación física.

Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica.

Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.

Emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión.

Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes.

Promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales

Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Implementa la innovación para promover el desarrollo integral en los estudiantes.

Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes de la educación física.

Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de

enseñanza y aprendizaje.

Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.

Sustenta su labor profesional en principios y valores humanistas que fomenten dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común, entre otros.

Fundamenta su práctica profesional a partir de las bases filosóficas, legales y de la organización escolar vigente.

Soluciona de manera pacífica conflictos y situaciones emergentes.

Construye su identidad profesional a partir de la historia de la educación (CEVIE-DGESPE, 2018).

Conclusión

Un gran desafío para el estado ha sido la gobernanza de la educación en México, lograr establecer una relación armoniosa en este ámbito con la sociedad, le ha implicado tomar decisiones coyunturales; ahora bien, en el caso particular del contexto educativo ha sido un reto; porque desde el siglo pasado se estableció un parteaguas en la vida nacional, por la intervención e influencia del gobierno y la hegemonía del poder, en la política educativa.

La política educativa en la formación del educador físico es determinada por la realidad socioeconómica y política del régimen en función.

La política educativa en la formación del educador físico ha sido coherente con las políticas educativas establecidas por los diferentes organismos internacionales como: Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y en Latinoamérica, se distinguen el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

La política educativa en la formación profesional de los educadores físicos se ha adecuado a nuevas condiciones impuestas por la pandemia de la COVID-19 que experimenta México y el mundo entero.

La política educativa a raíz de la pandemia por la COVID-19 ha motivado el surgimiento de nuevas propuestas para la formación de los nuevos educadores físicos.

La política educativa en la formación de los educadores físicos es afín a los señalamientos de las leyes fundamentales de nuestro país: Artículo 3º Constitucional, Ley General de Educación y Ley General del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros.

La política educativa en la formación de los educadores físicos se ha enfocado en una formación por competencias genéricas, profesionales y específicas.

México en el ámbito educativo, durante este lapso de tiempo de la pandemia ocasionada por el virus SARS COV 2, ha presentado retos al sistema educativo, que en algún otro momento no se hubiera imaginado que se enfrentaría, los estudiantes, docentes y padres de familia, están demostrando el compromiso que tienen con el aprendizaje y la educación de calidad.

Referencias

- ANUIES (2019) *Objetivos y Estrategias de Política Educativa*. Revista 23, 23.
- Arroyo, J. C. (17 de 09 de 2018) *Reforma y problemas actuales de la educación*. SDP-noticias.
- Bourdieu, P. (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brum, M. C. (ene-abr de 2013). *La política de cuerpos académicos en una universidad pública*. Andamios, Ed. Obtenido en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000100003.
- Burham, J. (1953) *Los maquiavelistas*. Buenos Aires: Emecé.
- Cataño, G. (-4.-0. (2004). *Max Weber y la Educación*. REDALYC. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213303>
- CESEE (2002). *Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física*. Obtenido de http://www.cesee.edu.mx/assets/plan_efisica2002.pdf
- CEVIE-DGESPE (2018). *Planes de estudios 2018*. Obtenido de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- Chevalier, J. J. (1955). *Los grandes textos políticos de Maquiavelo a nuestros días*. Madrid: Aguilar.
- DOF (Abril de 2016). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de <http://www.dof.gob.mx/constitucion/constitucion.pdf>
- DOF (20 de 04 de 2021). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- GOB (2019). *Ley General del Sistema para la carrera de las maestras y maestros*. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- GOB (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

- Gramsci, A. (1990). *Pasado y presente*. México: Juan Pablo Editor.
- Leftwich, A. (1996) *¿Qué es la Política? La actividad y su estado*. México: FCE.
- Maldonado, A. (2000) *Los organismos internacionales y la educación en México*. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. SCIELO. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004
- Nosetto, L. (2015). *Max Weber y el concepto de lo político. La ética guerrera y la necesidad de la culpa*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-51672015000100010
- Prélot, M. (2004). *La ciencia política*. Buenos Aires: Eudeba.
- Renaudet, A. (1965) *Maquiavelo*. Madrid: Tecnos.
- Rubí, A. (2012) *Políticas Educativas de la Educación Física en México*. Obtenido de <http://politicaseducativasujat.blogspot.mx/2012/02/conceptualizacion-y-definiciones-sobre.html>.
- Salazar, R. N. (2015). *Políticas Educativas de la Educación Física en México*. Obtenido de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/58091/POL%C3%8DTICAS+EDUCATIVAS+Y+LA+EDUCACI%C3%93N+F%C3%8DSICA+EN+M%C3%89XICO.pdf?sequence=1>
- SEP (2002). *Plan de Estudios 2002 Licenciatura en Educación Física*. México: SEP.
- SEP (2017). *Modelo Educativo 2017*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Toledo, R. E. (oct-dic de 2017). *Giovanni Sartori (1924-2017): La política democrática reivindicada*. Scielo. (R. M. Sociología, Ed.) Recuperado el 17 de 03 de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000400905
- UNESCO (2019). *Educación física para una vida más prolongada, saludable, satisfactoria y productiva*. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/educacion-fisica-vida-mas-prolongada-saludable-satisfactoria-y-productiva>
- Weber, M. (1982). *Escritos políticos*. México: Folios.

EX LIBRIS

ANA ARÁN SÁNCHEZ

ana.aran.sanchez@gmail.com

Docente investigadora de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”

ROSA MARÍA GARCÍA FIGUEROA

rosy_garcia77@hotmail.com

Docente investigadora de la Universidad La Salle Chihuahua

La alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria del estado español

Introducción

Como parte del seminario temático denominado “Seminario de Análisis de tesis doctorales” el cual forma parte del eje de educación y ciencias del doctorado en Ciencias de la Educación impartido por el Centro de Investigación y Docencia (CID), se analizaron diferentes tesis doctorales, las cuales abarcaron una gran variedad de objetos de estudio, investigados a partir de diversas metodologías. Lo anterior con el propósito de analizar el contenido de las mismas pero también la estructura que cada autor utilizó, y con ello, ampliar el panorama del doctorante respecto a la manera de plantear su futura disertación. A continuación, se presenta la reseña de una de estas investigaciones, elaborada en el año 2014 acerca del tema de *la alfabetización informacional en los docentes españoles de nivel secundaria*.

Juan Francisco Álvarez Herrero, estudiante de doctorado de la Universidad de Rovira I Virgil, en Tarragona, España, explora en su tesis doctoral la alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria del estado español, en el año 2014. Sin duda un tema muy controversial que se ha analizado desde hace tiempo y en el cual no se ha tenido una respuesta contundente que demuestre la efectividad que se pretende lograr en los programas de formación docente de esta problemática que envuelve a la práctica educativa y que se ha vuelto un

problema que se debe de atacar sin importar el nivel educativo del que se trate. Este tema a adquirido mayor relevancia en el último año debido a la situación provocada por el virus SARS-CoV-2: los conocimientos y habilidades que los docentes tienen sobre las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), lo cual se engloba en el concepto de alfabetización informacional, ha quedado expuesto en la deficiencia de la práctica de los docentes.

La alfabetización informacional se centra en la importancia y responsabilidad que tiene el profesor para el uso adecuado de las TIC's, lo que debe de saber y como se debe implementar, así como el uso adecuado de las mismas y garantizar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. El autor lleva a cabo su estudio con profesores españoles que se desempeñan en la educación secundaria, sin embargo, los hallazgos, recomendaciones y conclusiones conforman un aporte relevante y actual en el sistema educativo internacional.

Álvarez se hace una serie de preguntas acerca de si los docentes usan o no estas tecnologías, interrogantes frente a las cuales en el contexto actual los maestros probablemente contestarían de manera afirmativa: es difícil recordar cómo eran las clases antes de que la pandemia por el COVID-19 restringiera nuestra labor educativa únicamente al uso de la computadora o el teléfono inteligente en la mayoría de los casos. Pero la riqueza del planteamiento del autor radica en que va más allá de únicamente el uso de las TIC, ya que se centra en el uso que los profesores le dan, así como el grado de desarrollo de la competencia que los profesores tienen, siendo que su tarea consiste en transmitir y fortalecer las mismas en sus estudiantes.

Al revisar esta tesis, un lector en la actualidad podría cuestionar por qué limitarse a las TIC y no incluir las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) o incluso las más recientes TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Comunicación). Pero hay que tomar en cuenta que el autor finalizó su documento en el año 2014. Por lo tanto, se centra en definir a través del aporte de diversos expertos, los conceptos de las TIC y cómo estas se utilizan en el aula, la descripción del nivel de educación secundaria en España, ahondando en su estructura, organización y contenidos, así como una descripción sobre la formación del profesorado que se desempeña en esta área, haciendo énfasis en aspectos como el aprendizaje permanente, la práctica educativa y la transmi-

sión de conocimientos por medio de las herramientas tecnológicas. Finalmente, resalta un concepto clave en su investigación, la competencia digital y su relación con la alfabetización informacional.

El autor confiesa que su objetivo es poco ambicioso, ya que busca conocer el grado de competencia en el uso de las TIC en los profesores de educación secundaria en España. Uno de los retos radica en la gran variedad que se encuentra en el colectivo docente respecto al grado de desarrollo de esta competencia, explica el autor hay desde los docentes que están altamente capacitados e interactúan de manera frecuente con las tecnologías, y en el extremo opuesto los docentes que desconocen y sienten temor por no sentirse lo suficientemente competentes, estos resultados con base en diferentes variables que se determinaron como edad y grado académico. Otro desafío consiste en tratar de abarcar los diferentes sistemas educativos en el país; no solo existen los centros privados y públicos, sino que además hay un tercer tipo, las escuelas concertadas, que son una mezcla de los dos primeros, ya que es creada por una empresa privada, pero recibe subvención del estado. Aunado a esto, la diversidad lingüística, económica, social y política de cada comunidad autónoma (cómo se organiza la división política en ese país) implica un obstáculo adicional a vencer, especialmente en un país con una historia como España, cuyas heridas originadas desde antes de la guerra civil de siglo pasado permanecen todavía y se expresan en intentos de separación del estado español de algunas de sus comunidades autónomas.

Pero no vayamos tan lejos. Lo mismo pasaría si se intentara llevar a cabo un estudio similar en México, que abarque las diferentes modalidades de secundaria que existen en el país como las telesecundarias, secundarias técnicas y secundarias generales, así como, los subsistemas federal y estatal, y las escuelas públicas y privadas. Sin siquiera entrar al contexto sociohistórico y geográfico particular de cada estado de la República. Resultaría una tarea por lo menos compleja.

Álvarez justifica la pertinencia y necesidad de su estudio por el vacío que encuentra en cuanto a investigaciones sobre el tema, argumentando que los que existen son muy generales o no se centran en los docentes de nivel secundaria y visualizando la evolución tecnológica que se venía presentando, en la cual los la educación debería de ser la primera en considerar la importancia de la actualización en el mundo tecnoló-

gico. Además, explica que, debido al reciente diseño e implementación por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) de su país sobre el documento marco sobre la Competencia Digital Docente (CDD), resulta necesario explorar estos aspectos en los maestros.

El autor se posiciona en un paradigma cualitativo-descriptivo, con una metodología descriptiva de tipo exploratoria. Para lograr su objetivo y después de una revisión bibliográfica muy extensa, concluye que no existen instrumentos específicos que abarquen su propósito, por lo que diseña un cuestionario, cuya versión final es producto de un proceso detallado de validación y pilotaje, que incluye aspectos sociodemográficos, así como la autopercepción del docente sobre su grado de desarrollo de la competencia. Además, contempla una serie de preguntas que denomina como reales, en las que los profesores ponen en práctica sus conocimientos y destrezas de su alfabetización informacional. Este es un punto especialmente interesante de su investigación, ya que le permite indagar no solamente acerca de lo que los docentes expresan que saben sobre su competencia en las tecnologías, sino lo que demuestran saber también.

Estructura de la tesis

La tesis está dividida en dos bloques, en el primer bloque denominado “marco teórico” se realiza la revisión teórica-conceptual de cuatro temas principales que aborda el autor y que divide en capítulos. En el primer capítulo aborda el tema de las tecnologías de la información y comunicación, menciona la importancia de la implementación y el uso de las TIC en el aula y cómo el docente debe adquirir, ser el personaje principal para lograr repercusiones positivas en los alumnos. Aborda la idea de que las TIC vienen a irrumpir en la educación, generando cambios en la sociedad y en la educación. Hace énfasis en que las llamadas “tecnologías emergentes” son aquellas que están generando expectativas en el campo de la educación y cómo el docente debe tener una mayor competencia digital ya que es en él donde radica la responsabilidad de una intervención eficaz para lograr la implementación de las TIC en el aula.

En el segundo capítulo de este mismo bloque, el autor hace un recuento teórico e histórico de la educación en secundaria, recalca la im-

portancia que pueden tener las TIC en esta etapa y el papel primordial que pueden desarrollar no sólo en los alumnos sino también en la formación de los docentes como ciudadanos en una sociedad digital. La educación secundaria es aquella donde se consideran todos aquellos estudios que no son universitarios, pero que van después de la educación básica como son: educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato y ciclos formativos. En este capítulo, se habla de la estructura de los programas, el currículo y qué objetivos tienen en común, con la finalidad de conocer el entorno donde el docente debe de ejercer la profesión e implementar las TIC.

En el capítulo tres, el autor aborda la figura del docente de educación secundaria, sus funciones o roles a desempeñar en esta etapa, así como las habilidades y competencias que debe poseer para afrontar con garantías su profesión en esta etapa educativa. También nos acerca a la situación de la formación del docente en estas etapas, conociendo de primera mano cuáles son repercusiones e impacto no sólo en la figura del docente sino también en las aulas.

En el cuarto capítulo se explora el tema de la competencia digital y de tratamiento de la información, mostrando particular interés en la alfabetización informacional y cuál es el estado actual que sobre esta hay entre el profesorado de educación secundaria; analiza la situación, los éxitos y fracasos de esta. Adopta la definición de Gilster (1997) quien define competencia digital “como aquella habilidad que nos hace capaces de entender y usar la información en múltiples formatos y desde un gran número de fuentes cuando esta es presentada a través de formatos y desde un gran número de fuentes cuando es presentada a través de ordenadores” (p. 33) y amplía la definición incluyendo las habilidades, competencias y actitudes que menciona Bawden (2008). También hace una reseña de la competencia digital en el sistema educativo español, donde ésta se establece dentro de las ocho que se establecieron en el real decreto de las enseñanzas mínimas de educación secundaria LOE (1631/2006), así como en la UNESCO (2008), quien elaboró un documento de estándares de competencias en TIC para docentes donde establece las directrices a seguir para que los docentes utilicen adecuadamente las tecnologías y diseñen comunidades de conocimiento basadas en las TIC para el aprendizaje permanente y reflexivo del estudiante. En este capítulo también habla de la alfabetización informacional en

el profesorado de España, y la define como la capacidad de saber manejar la información de manera que pueda ser utilizada para resolver problemas.

En el bloque dos, denominado estudio empírico, el autor divide el contenido en diez capítulos. En el capítulo 5 se aborda el problema, el cual abarca interrogantes como la situación del profesorado de secundaria en cuanto al grado de competencia de la AI. Los objetivos, los establece de acuerdo con los indicadores descritos por Larraz (2013) en su rúbrica de competencia digital. El objetivo general es “determinar el grado de alfabetización de los docentes de educación secundaria del estado Español” (p.58). Finalmente, las variables de estudio, las clasifica en entrada (personales y profesionales), de proceso variables (de auto-percepción y reales o prácticas) y de producto

En el capítulo 6 el autor explica el método y la ruta metodológica que siguió en la investigación. El paradigma seleccionado es el cualitativo-descriptivo, ya que trata de dar respuesta al grado de alfabetización informacional y se recaban los datos de una realidad con el fin de describirlos. El diseño metodológico se establece considerando todas las fases que el investigador requiere para alcanzar los objetivos planteados y define cinco fases: preparación de la investigación, recogida de datos, análisis de los datos, conclusiones y redacción del informe y finalmente la difusión y transferencia de los resultados. La población considerada fueron 275,836 maestros que durante 2012 y 2013 se encontraban activos en nivel secundaria.

El cuestionario fue la técnica seleccionada para la recopilación de datos y se diseñó un instrumento propio que cumpliera con los requisitos necesarios para la obtención de la información, que fuera válido y fiable. El primer instrumento constó de 60 ítems y se validó por un grupo de expertos constituido por 20 personas: 10 expertos en tecnología educativa y 10 que estuvieron familiarizadas con el estudio de la competencia digital. En el capítulo 8 se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los datos, mismas que se presentan a continuación.

Hallazgos y conclusiones

De los casi 300.000 profesores de educación secundaria que laboraban en España durante el ciclo escolar 2012-2013, Álvarez recibe respuestas de una muestra representativa formada por 2656 profesores del

país, aunque no de todas las comunidades autónomas que lo conforman. Entre sus hallazgos más relevantes, se destacan los siguientes:

- ▶ No existen diferencias significativas en el profesorado respecto a su edad, procedencia o género, sólo en edad: los docentes mayores de 61 años tienen un grado de autopercepción de alfabetización digital menor que el de los maestros más jóvenes.
- ▶ De manera general, los docentes consideran que tienen un nivel medio de alfabetización digital, ya que se les dificulta localizar, organizar, evaluar, transformar y comunicar la información.
- ▶ Mientras menos capacitaciones se han recibido acerca de las tecnologías, el grado de autopercepción de la competencia digital disminuye.
- ▶ Los docentes consideran tener mayor grado de alfabetización digital cuando reciben formación de centros privados, en oposición a los centros públicos y a los maestros que son autodidactas.
- ▶ La mayoría de los maestros conciben que la utilidad de las TIC radica en conocer diferentes recursos para motivar a sus alumnos.

Aunque realizó su investigación en el año 2014, sus recomendaciones finales resultan casi proféticas de lo que estamos viviendo en relación con la educación en estos tiempos de pandemia. Destaca la importancia tanto de la formación inicial como continua de los docentes, haciendo especial énfasis en algo que a muchos docentes nos resultará familiar por la experiencia vivida en estos últimos meses: la necesidad de ser autodidacta. Desde el uso de diferentes aplicaciones para llevar a cabo videoconferencias con nuestros estudiantes o el manejo de plataformas para compartir recursos de clase, subir evidencias y evaluar las mismas, el proceso que hemos experimentado los profesores durante la contingencia provocada por el COVID-19 ha sido mayormente basado en el aprendizaje autónomo, a pesar de haber recibido ciertas capacitaciones implementadas de emergencia por nuestros respectivos centros de trabajo. Sobre la formación continua, el autor critica la postura de muchos docentes de que no es necesario recibir mayor formación que la recibida en su momento en el transcurso de la licenciatura. Enfatiza el constante cambio en nuestra sociedad y la necesidad de actualización permanente por parte del colectivo docente; el ya mencionado Coronavirus le ha dado la razón.

Finaliza con una propuesta de formación en la alfabetización digital en respuesta a los resultados obtenidos en su investigación, en la que detalla objetivos a lograr en cada nivel y también plantea diferentes opciones de capacitación de acuerdo con su duración, lugar de implementación y tipo. Cabe señalar que esta investigación se realiza en 2014, por lo que el tema de formación docente no se ha atacado en todos los frentes, las reformas educativas, las autoridades, los organismos no han realizado los esfuerzos necesarios para que ese tema se lleve de manera homogénea y de mayor importancia en todos los países dado que ya hace siete años de esta investigación y sigue siendo una problemática en la educación.

Así mismo, resulta relevante resaltar que, como una línea de investigación a futuro, propone investigar el grado de alfabetización digital en los alumnos de educación secundaria, para saber el grado de eficacia de la formación que están recibiendo en este tema. Otro de los aspectos que, como docente durante esta contingencia calificaría como aprendizaje inesperado, es conocer, a través de conversaciones con compañeras y compañeros, el grado de alfabetización informacional que tienen los estudiantes de educación básica y media superior.

Reflexiones finales

Se pensaba que las nuevas generaciones como la Y (millennials) y la Z estaban preparadas de alguna manera para el mundo tecnológico, la primera por el inicio de la digitalización y la otra por la expansión masiva de la internet y si le sumamos la convivencia desde que nacieron con las herramientas y dispositivos tecnológicos casi en su mayoría, se asumía que dominaban el uso de las herramientas y recursos actuales. En el caso de las generaciones anteriores a las mencionadas es mucho más complicado el uso de las tecnologías, ya deben de romper paradigmas de formación. Sin embargo, como el autor atinadamente menciona haciendo el paralelo con los docentes y estudiantes nos damos cuenta que ambos presentan muchas dificultades para el manejo de las TI, entre las que se pueden mencionar; localización de información confiable a través de la evaluación de la fuente, organizar la información de una manera estructurada y definida para el uso educativo y transformar esa información en conocimiento adquirido con el objetivo de comunicarla. Esto coincide con la percepción de muchos docentes con

la experiencia actual de la educación en línea que se resume en la aseveración: los estudiantes manejan a la perfección sus redes sociales, pero muestran carencias a la hora de utilizar el internet para investigar información de manera crítica e informada, es por ello que la investigación sigue siendo relevante

Si el tema que trata la tesis doctoral de Juan Francisco Álvarez resulta de gran relevancia en la actualidad por la crisis sanitaria que atravesamos a nivel internacional y que ha dejado expuestos las debilidades de una sociedad que se pensaba lista para cualquier contingencia. La educación se ha visto específicamente muy criticada y ha dejado muy claro las áreas de oportunidad que se tienen para evolucionar en esa nueva praxis, en la que el docente queda responsabilizado del aprendizaje ahora en manera virtual, es decir, por medio de un dispositivo electrónico y de las herramientas tecnológicas, de los alumnos y alumnas, que a su vez estos tienen una responsabilidad de aprender en esta nueva modalidad que llegó para quedarse, en donde son agentes de transformación en un entorno digital y que deben de adquirir las competencias adecuadas para enfrentarse a la nueva sociedad.

Los resultados que evidencia la investigación de Álvarez en el año 2014, lamentablemente siguen siendo actuales, ya que el gremio educativo sigue careciendo de atención por los organismos tomadores de decisiones en el tema. Entre las muchas cosas que la pandemia por el coronavirus ha evidenciado, está el grado insuficiente de alfabetización informacional que los docentes de todos los niveles y contextos educativos presentamos; es indiscutible que no estábamos preparados para implementar la educación en línea y a distancia. Quizás, debido a las carencias mostradas durante este periodo en lo relacionado con la formación inicial y continua de los docentes, se tomen en cuenta las acciones que recomienda el autor, y se investigue de manera más profunda en el tema para generar nuevas propuestas para atender las necesidades que se presentan en este tema.

Referencias

Herrero, J. F. (2014) *La alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria del estado español*. Tarragona, España.

PERSPECTIVAS

HÉCTOR DANIEL SALAZAR HOLGUÍN

hector.salazar@cid.edu.mx

Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

The education of rigid minds towards flexible minds

La educación de las mentes rígidas hacia mentes flexibles

Resumen

En sentido lato, la educación es el complejo de actividades que realiza una generación humana madura para formar a las generaciones nuevas para su vida, adaptación y desarrollo en una sociedad; enseñándoles los conocimientos, habilidades intelectuales, destrezas psicomotrices y actitudes creadas y desarrolladas a lo largo de la historia. En este contexto, uno de sus principales objetos es la mentalidad (la modalidad, evolución, conformación, condición y proceso del pensamiento individual y colectivo), a la que constituyen tres fuentes y partes integrantes: la ideología, la psicogenética y la tipología de la mente. Su función al respecto es la de coadyuvar en la superación de sus etapas arcaicas, elementales, limitadas, sesgadas y erróneas; como son las sensorio-motriz y preoperacional e, incluso, de operaciones concretas, las mentes rígidas y líquidas, el *folklore*, el pensamiento religioso y el sentido común. No obstante, la mentalidad ha sido tratada con ignorancia, desdén o insuficiente e inadecuadamente, por la pedagogía y la didáctica tradicionales e incluso por la deweyana y las llamadas educaciones basadas en problemas y en competencias. Por el contrario, es un aspecto esencial de la pedagogía constructivista, por lo que ha desarrollado una didáctica crítica mediante estrategias de enseñanza y de aprendizaje, congruentes y adecuadas para coadyuvar en el logro de una mentalidad capaz de operaciones formales, flexible y con predominio del pensamiento científico y filosófico materialista.

Abstract

Broadly, education is the complex of activities that a mature human generation realize in order to form the new generations for their life, adaptation and development in the society; teaching them knowledge, intellectual and psychomotor skills

and attitudes created and developed all along the history. In this context, one of their main objects is the mentality (the modality, evolution, formation, condition and process of the individual and social mind), to which they constitute three sources and integral parts: ideology, the psychogenetics and the typology of the mind. Its role in this regard is to assist in the overcoming of its archaic, elemental, limited, biased and erroneous stages; how are the sensory-motor and preoperational phases and, inclusively, the concrete operations, the rigid and liquid minds, the folklore, religious thought and common sense. Nevertheless, mentality has been treated with ignorance, disdain or insufficiency and inadequately by traditional pedagogy and didactics and even by the Dewey's pedagogy and the so call problems and competency-based education. Conversely, that is an essential aspect of the constructivist pedagogy, for what it has developed a critical didactics through the congruent and adequate teaching and learning strategies in order to assist in the achieving of a capable mindset of formal operations, flexible and with the dominance of scientific and materialistic philosophical thought.

Introducción

*Querría ver un mundo en el que la educación tendiese
a la libertad mental en lugar de encerrar la mente
de la juventud en la rígida armadura del dogma...
El mundo necesita mentes y corazones abiertos,
y estos no pueden derivarse de rígidos sistemas.*

BERTRAND RUSSELL (2008, p. 16)

Una verdadera buena educación es la capaz de proveer al educando de los recursos necesarios para su desarrollo a través de las etapas y niveles jerárquicos de la mentalidad; esto es, la modalidad, la evolución, la conformación, la condición y el proceso del pensamiento individual y colectivo. Ideológicamente, como señalara Antonio Gramsci (1978), trascender del pensamiento folklórico, religioso y del sentido común, hacia el buen sentido y, más aún, a las formas superiores de la consciencia científica y filosófica. En el proceso maduracional-cognitivo o psicogenético, de acuerdo con Jean Piaget (1996), coadyuvando al tránsito de las etapas iniciales sensoriomotriz y preoperacional a las de operaciones concretas, para culminar en la etapa madura de operaciones formales (Swenson, 1984: pp. 205-216). Y en la superación de las mentes rígidas y líquidas hacia mentes flexibles, como las denominara Walter Riso (2007).

De acuerdo con Gramsci (1978: p. 369), es “la significación más alta [que] se da al término ‘ideología’: la de concepción del mundo que se

manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de vida, individuales y colectivas”. Por lo tanto, la *Ideología* constituye un complejo o “bloque ideológico” que involucra a todas las modalidades del pensamiento mediante una estructura jerárquica, en la que “Gramsci distingue diferentes grados cualitativos que corresponden a capas sociales determinadas: en la cúspide la concepción del mundo más elaborada: la *filosofía* [y las ciencias]. En el nivel más bajo: el *folklore*. Entre estos dos extremos, el ‘*sentido común*’ y la *religión*” (Portelli, 1977: p. 22).

La forma más antigua, arcaica, del pensamiento y de una concepción del mundo es el *folklore*; por su carácter primitivo e incoherente, es “no sólo no elaborada y asistemática, ya que el pueblo (es decir, el conjunto de las clases subalternas e instrumentales de cada una de las formas de sociedad hasta ahora existentes), por definición, no puede tener concepciones elaboradas, sistemática y políticamente organizadas y centralizadas” (Portelli, 1977: p. 22). Esta modalidad del pensamiento es principalmente mítico y mágico-religioso; subjetivo, propio de etnias, grupos sociales y pueblos particulares; con frecuencia ilógico e irracional, sin método alguno, asistemático, indemostrable y estancado; constituye el *sedimento cultural* de la sociedad. Por todo ello, se sitúa en el nivel más bajo del bloque ideológico, desde el cual se desarrolla por dos vías: sus contenidos míticos y mágicos evolucionaron como *pensamiento religioso* y los saberes verdaderos, que no obstante ha logrado, son la base para el *sentido común*.

El pensamiento religioso es una derivación del *folklore*, esto se evidencia en lo que se conserva de él: sus mitos, prejuicios y supersticiones; como el espiritismo; el fetichismo, el creer en poderes mágicos de los rezos y el agua, medallas, escapularios, reliquias, imágenes y estatuas benditas; la necrofilia al adorar los cadáveres, osamentas y sangre de los santos y creerlos capaces de obrar milagros; o como los chamanes, el supuesto poder de sanación de los rezos y la imposición de manos, cuando se ha demostrado, por ejemplo, que los rezos para la intercesión divina “no tienen efecto alguno para evitar complicaciones y recobrase de una cirugía y ciertamente está asociada con una mayor incidencia de complicaciones” (Benson et al, 2006: p. 934). Las principales características del pensamiento religioso son: idealista-espiritualista, universal o totalizador (pretende abarcarlo todo) y mitológico, no metódico, esen-

cialmente dogmático, ilógico e irracional, subjetivo (hasta una misma religión se diferencia en modos particulares entre las clases y grupos sociales de cada país), indemostrable, ritualista y, al considerarse producto de la revelación divina, supuestamente “perfecto” e “infallible”; por lo que permanece de hecho estancado por siglos.

Por su parte, “el *sentido común* aparece como una amalgama de diversas ideologías tradicionales y de la ideología de la clase dirigente... Pero las ideologías tradicionales, y en especial las religiones –cuya vinculación con el sentido común es aún más estrecha que la existente entre éste y la filosofía– constituyen sus principales elementos”. Debido a que “cada capa social posee su propio ‘sentido común’, esta concepción del mundo se presenta bajo una multiplicidad de formas” (Portelli, 1977: p. 22). Empero, presenta en general como sus principales características: que es un pensamiento empírico-spontáneo, al carecer de método y de sistema alguno. Y aunque suele ser subjetivo (a cada clase social corresponde un sentido común), dogmático por acrítico, ilógico e irracional con frecuencia, indemostrable y estancado; puede llegar a ser lo contrario, en la medida que evoluciona su componente de buen sentido, esto es, los conocimientos empíricos verdaderos.

Por lo tanto, “la religión y el sentido común no pueden constituir un orden intelectual porque no pueden reducirse a unidad y coherencia ni siquiera en la consciencia individual, por no hablar ya de la consciencia colectiva” (Gramsci, 1978: p. 367). Muy por el contrario, la filosofía tiene como características principales el ser un pensamiento teóricoabstracto, universal o totalizador, metódico, sistemático (cada modalidad de filosofía constituye un sistema de pensamiento), rigurosamente lógico y racional, objetivo o subjetivo (de acuerdo con su tendencia empiricista y materialista o racionalista e idealista), comprobable de la verdad de sus conocimientos mediante la lógica, falible y en constante desarrollo. Como señalara Gramsci (1978: p. 366):

La filosofía es un orden intelectual, cosa que no pueden ser ni la religión ni el sentido común... La religión es un elemento disgregado del sentido común. Por lo demás, ‘sentido común’ es un nombre colectivo, como ‘religión’; no existe un sentido común sólo, sino que también el sentido común es un producto y un devenir histórico. La filosofía es la crítica y la superación de la religión y del sentido común, y de este modo coincide con el ‘buen sentido’; que se contrapone al sentido co-

mún... La relación entre filosofía ‘superior’ y sentido común está garantizada por la ‘política’, del mismo modo que la política asegura también la relación entre el catolicismo de los intelectuales y el de los ‘sencillos’.

Por su parte, el *pensamiento científico* adaptó y desarrolló ciertas características de la filosofía de la naturaleza o materialista: el ser rigurosamente lógico y racional, metódico y sistemático, objetivo o subjetivo (según se trate de investigación cuanti o cualitativa), comprobable lógicamente, ser falible y en constante desarrollo. Empero, se diferenció tajantemente de la filosofía en otros aspectos importantes: al ser *especializado* (cada ciencia natural o social es una especialización) y, sobre todo, en considerar con mayor validez a la *verificación* (mediante la observación, la experiencia y la tecnología) para ser plenamente demostrable la verdad de un conocimiento. La ciencia con la “la filosofía es, entonces, el estudio más elaborado de la concepción del mundo, el nivel donde más claramente aparecen las características de la ideología como expresión cultural de la clase fundamental”. Y puesto que “es en calidad de tal que la filosofía debe poseer el máximo de coherencia” (Portelli, 1977: p. 20), es elaborada principalmente por los intelectuales orgánicos de las clases sociales fundamentales:

El filósofo profesional no sólo piensa con mayor lógica, con mayor coherencia, con mayor espíritu sistemático que los demás hombres, sino que además conoce toda la historia del pensamiento es decir, sabe determinar el sentido del desarrollo que el pensamiento ha tenido hasta él y se halla en condiciones de retomar los problemas desde el punto en que se hallan, luego de haber sufrido el máximo de tentativas de solución, etc. Tienen en los diversos campos del pensamiento la misma función que en los diversos campos científicos tienen los especialistas. (Gramsci, 1978: p. 362).

Por otra parte, respecto del proceso psicogenético, Jean Piaget y sus colaboradores lograron dilucidar la historia intelectual del niño, concretándola en una teoría maduracional–cognitiva; que devela las interrelaciones entre el desarrollo biológico (principalmente del sistema nervioso central), el psicológico (lógico–matemático) y del medio ambiente (social y natural); develando también el proceso bio–psico–social del aprendizaje. Ambos transcurren por cuatro etapas fundamentales: *sensoriomotora*, entre el nacimiento y los dos años de edad (aprendizaje innato instintivo y por reflejos condicionados); *preoperacional*, de los 2

a los 7 años (aparecen acciones internalizadas reversibles y un aprendizaje ya no limitado al estímulo–respuesta o ensayo–error; sino inicialmente cognitivo y, por ello, unidireccional, egocéntrico e intuitivo); de *operaciones concretas*, 7 a 11 años (el pensamiento se descentra y se torna del todo reversible, aunque requiere presenciar o ejecutar la acción para aprenderla; se establece la base lógica de la matemática, pero por memorización, iniciando apenas el concepto de número; básico para un aprendizaje comprensivo, como el de la conservación; esto es, que la modificación de las apariencias no modifica la esencia de los objetos); y de *operaciones formales*, de los 11 a los 15 años de edad, la etapa final de la descentración, del desarrollo lógico, del concepto de número y de la capacidad para realizar operaciones abstractas, utilizar principios generales para predecir sus efectos sobre los objetos, mediante hipótesis, principios y leyes del pensamiento teórico; y con todo ello, se alcanza un proceso cognitivo más integral del aprendizaje, merced a las “asimilaciones recíprocas de esquemas” de acción u organizaciones sensorio–motrices (Swenson, 1984: pp. 205–216).

A su vez, Walter Riso (2007), distingue y clasifica tres tipos de mentes: *rígida*, *líquida* y *flexible*; según las maneras particulares en que las personas se relacionan con las informaciones disponibles en sus cerebros. Ya sea que, respectivamente: “insistan de manera testaruda en que poseen la razón cuando objetivamente no es así” y pese a toda evidencia en contra; o las que “no se interesan por nada y se acomodan sin fijar posiciones, sin cuerpo propio, informes, incoloras, sin constancia ni substancia, indolentes y lejanas a cualquier compromiso”; o la mente que es como el bambú: “elegante, erguida y fuerte, que es hueca por dentro, receptiva y humilde, que se inclina con el viento pero no se quiebra” (Riso, 2007: pp. 19–21). A continuación se caracterizan de manera resumida.

La mente rígida

Dice Walter Riso (2007, p. 20): “Existen mentes que parecen de piedra: inmóviles, monolíticas, duras, impenetrables y rígidas, donde la experiencia y el conocimiento se han solidificado de manera sustancial e irrevocable”. Puesto que se consideran a sí mismas completas y acabadas, aprenden por simple acumulación de lo que ya creen saber y no por selección crítica de distintos saberes. Así, están incapacitadas

para aprendizajes diversos y, más aún, de los contrarios a sus ideas y creencias y, debido a su fundamentalismo, éstas son fijas, indiscutibles, imbatibles e inmodificables. Consecuentemente, presentan una gran resistencia al cambio de mentalidad, de actitud y de comportamiento; incluso cuando los hechos, las evidencias y los argumentos objetivos les demuestran que están equivocadas. En vez de ir captando con mayor detalle y profundizando en la realidad, se alejan cada vez más de ella; cayendo en el oscurantismo. Desarrollan un pensamiento distorsionado, con falsos principios, sesgos y errores cognitivos, de los que ni consciencia pueden tener; conformando un fundamentalismo ilógico e irracional. Por tales causas se adhieren compulsivamente a sus creencias por pura fe, y a los sentimientos, actitudes y conductas correspondientes, sin capacidad alguna para cuestionarlos; pues la duda misma y la contradicción le son por demás perturbadoras, por ser motivos de incertidumbre y de ambigüedad, a los que consideran demonios que deben exorcizarse. Así mismo, presentan una actitud facilista, pretendiendo tapar el Sol con su dedo, con un dogmatismo irrefutable y mediante argumentos simplistas defienden obcecadamente sus opiniones equivocadas de que siempre han sido así las cosas y no pueden ser de otra manera; haciendo del pasado un fatalismo inevitable. Con todo ello, la tradición y las costumbres, las normas establecidas (doctrinas, reglas, hábitos) que “deben ser respetadas y acatadas a como dé lugar, no importa su grado de irracionalidad o de desajuste con la realidad” (Riso, 2007: p. 120), la autoridad y el *statu quo* las atrapan firmemente en busca de un perfeccionismo inalcanzable. De tal manera que, al ser confrontadas las mentes rígidas ante hechos y evidencias contradictorias y con argumentos sólidos que ya no pueden rebatir, se dispara su carácter irascible, impositivo y autoritario; recurriendo al *argumentum ad hominem* con lo que pretenden “negar la fuerza lógica de un argumento, injuriando a quien lo expone”. Y en consecuencia, cuanto más rígida, inflexible y cerrada es la mentalidad, más propensa es a padecer trastornos y enfermedades mentales (Riso, 2007: p. 216).

Las principales características de una mente rígida son, entonces, la simplicidad, el dogmatismo, el prejuicio, la solemnidad/amargura y la carencia de humor, gran apego a la normatividad y al *statu quo*, el conservadurismo y el autoritarismo. Es incapaz de dudar de su creencia de estar en posesión de la verdad absoluta y, al pretender haber alcanza-

do la certeza, toda cuestión está definitivamente resuelta de antemano. Esto constituye la base de un fundamentalismo opuesto a la duda y a la discusión de sus creencias y, por ende, de una mente sectaria y oscurantista; al oponerse tozudamente a la lógica y al raciocinio mediante prejuicios, arbitrariedades, supersticiones y fanatismos. Al no ser receptiva, realiza una defensa a ultranza de su mentalidad merced a la estafa cognitiva, consciente o no, manipulando la información a su favor y discriminando la contraria, con apelación a la autoridad y a una racionalización emocional tajante: “ya lo he decidido”, “todo es posible”, “la cosa podría ser peor”. Con omisión de la autocrítica e intolerancia de la crítica, padece de un egocentrismo soberbio y arrogante. Al aferrarse al pasado, la mente rígida no puede prosperar y deviene conservadora y retrógrada y, con ello, reaccionaria y autoritaria (Riso, 2007: pp. 45-77).

El perfil de la mente rígida está definido por creencias y esquemas cerrados y absolutistas (“la verdad sólo es una: la mía y puesto que no se puede dudar siquiera de ella, hay que tener todo bajo control” / Riso, 2007: p. 223); por ideas fijas, ilógicas e irracionales, para evadir los hechos y las evidencias contradictorias e insistir con obcecación en lo que piensa, siente y hace; por distorsiones cognitivas con errores en la captación, el procesamiento y el análisis de la información, y por un pensamiento dicotómico y maniqueo para la selección de lo acorde a su mentalidad y la discriminación, ignorancia y represión de lo discordante, una racionalización emocional que cree más en el sentimiento que en la evidencia, una inferencia arbitraria de conclusiones apresuradas con información insuficiente y sesgada, y con el imperativo categórico de actuar siempre en un sentido predeterminado en cualquier circunstancia; miedo a estar equivocado, a rebajar la autoestima y el reconocimiento, a no ser capaz de afrontar lo novedoso y el cambio, por lo que rinde culto a lo viejo, al conservadurismo y a la reacción; y estrategias de mantenimiento y de autoengaño para la evitación de los opositores y de la necesidad de profundizar en los temas y, así mismo, para el contraataque de los “herejes” y de todos los que no piensan igual y que, por ende, son considerados enemigos que deben ser exterminados (Riso, 2007: p. 225).

Los principales mecanismos cognitivos mediante los cuales las mentes rígidas intentan mantenerse e imponerse son: un dogmatismo basado en la fe en la autoridad de la jerarquía, textos sacralizados y las

divinidades; la sobregeneralización a partir de un hecho o un dato aislados; la inferencia arbitraria sin fundamentos y con falsas premisas; la etiquetación discriminadora con estereotipos infundados de personas, géneros, etnias, ideologías, instituciones civiles y políticas, etc. que le provocan miedo y hostilidad; la polarización caprichosa de las posturas diversas a la propia; y la maximización pesimista de cuanto está en desacuerdo y le parece malo; y puesto que “autoritarismo y rigidez mental van de la mano... las personas autoritarias muestran más prejuicios, son marcadamente etnocentristas, antidemocráticas y fundamentalistas” (Riso, 2007: p. 200).

En consecuencia, la mente rígida presenta múltiples desventajas e inconvenientes; principalmente: simplicidad mental con operaciones meramente concretas por “un pensamiento inmaduro y un razonamiento con escaso nivel de abstracción y esquemas rígidos o primitivistas”; incapacidad para la resolución lógica de contradicciones que permita la síntesis de distintas perspectivas y la inferencia de conclusiones integrales y coherentes; miedo a trasgredir sus creencias, a cometer errores y al cambio; toma de decisiones equivocadas y déficit para la resolución de problemas; gran dificultad para lograr un estado de paz interior por sus niveles altos de estrés, angustia y depresión al no lograr el control total de las cosas (se ha demostrado, por ejemplo, la asociación entre la religiosidad y diversos trastornos obsesivo-compulsivos y de ideas fijas (Abramowitz, 2004: pp. 70–76); malas relaciones interpersonales por sus prejuicios y autoritarismo; alteraciones afectivas, sexuales y laborales por la imposibilidad de un perfeccionismo inalcanzable; variados y grandes obstáculos para el crecimiento personal por vivir anclado al pasado, al *statu quo* y a reacios imperativos categóricos (Riso, 2007: pp. 24–25).

Con tal caracterización de la mente rígida, queda clara su íntima cercanía con el pensamiento religioso hasta el fanatismo; tal como lo muestra su institucionalización con la Santa Inquisición (actualmente la Congregación para la Doctrina de la Fe del Vaticano). Puesto que este pensamiento se fundamenta en dogmas de fe acerca de sus mitologías supuestamente revelados por la divinidad y que, por ende, son considerados incontrovertiblemente verdaderos; constituye un pecado la mera duda de ellos, incluso ante una multitud de evidencias y argumentos objetivos en contra. Un ejemplo de ello es la insistencia en la creación

narrada en el Génesis bíblico y la consiguiente negación de la antagónica teoría de la evolución. Bertrand Russell apuntó (2008:p.15):

Creer en esto y aquello, incluso aunque un examen objetivo no apoye la creencia, es común a todas las religiones... La consecuencia es que las mentes de los jóvenes no se desarrollan y se llenan de hostilidad fanática hacia los que detentan otros fanatismos y, aún con más virulencia, hacia los contrarios a todos los fanatismos.

La mente flexible

Antagónico de la mente rígida, el pensamiento flexible rompe ese molde dogmático, retardatario y autoritario; gracias a sus características liberadoras, como: (a) no teme la controversia y su duda metódica incluye la autocrítica, haciendo suyo el lema de Karl Marx de *Omni-bus dubitandum*, de todo hay que dudar a fin de someterlo a prueba (“acepta con naturalidad la crítica y el error y evita caer en posiciones dogmáticas” / Riso, 2007: p. 14); (b) no recurre a la solemnidad ni a formalismos pomposos para formular sus ideas y sus juicios, haciéndolo con sencillez e incluso con humor; (c) no reverencia las normas ni la obediencia autoritarias e irracionales, considera que la resignación es inmovilismo, autismo, catatonía y muerte, y que sólo la inconformidad, la crítica y la rebeldía dan esperanzas de cambio, de mejora y de vida (“es inconformista por naturaleza y ejerce el derecho a la desobediencia si fuera necesario” / Riso, 2007: p. 14); (d) es contrario a toda forma de prejuicio y de discriminación, respetando a los demás; (e) no realiza análisis ni juicios superficiales ni simplistas, sino de manera holística, profunda y compleja, sin caer en excesos; (f) rechaza toda forma de autoritarismo y totalitarismo individual y social y, así mismo, defiende el pluralismo y la democracia como modos de vida, a fin de generar cambios constructivos y liberadores. “Define un pensamiento flexible: dogmatismo vs. pensamiento crítico, solemnidad vs. pensamiento lúdico, normatividad vs. pensamiento inconformista, prejuicio vs. pensamiento complejo, y autoritarismo vs. pensamiento pluralista” (Riso, 2007: p. 17). En síntesis, sus recursos son opuestos a los de la mente rígida (como el dogmatismo, el fundamentalismo y el autoritarismo), anteponiéndole un pensamiento crítico, imparcial y equilibrado, humorístico/lúdico, inconformista, no tendencioso e imparcial, holístico y complejo, pluralista y democrático.

Constituyen al perfil de la mente flexible: esquemas centrales auto-críticos, constructivos y correctivos: aunque no acepta la existencia de varias y diversas verdades acerca de un objeto (sólo son verdaderos el concepto y el juicio que coinciden con su objeto), no se cree dueña de la verdad, puede estar equivocada, por lo que recurre a la duda metódica y al cambio justificado, y sabe que no puede tener todo bajo control; pensamientos lógicos y racionales: enfrentar los hechos y las evidencias así sean contrarios, renunciar a las ideas que se comprueba están equivocadas, prevenirse contra la necedad, el dogmatismo y el autoritarismo; convicción y actitud en contra del miedo a equivocarse y a no sentirse importante: los errores son parte inherente de los procesos de aprendizaje y reconocerlos es indispensable para su corrección, el apego por pura fe a las creencias y a las normas no da status ni incrementa la autoestima; tener una buena disposición para el cambio y ser capaz de adaptarse; y estrategias prácticas, como: explorar la realidad, mantenerse actualizado, investigar y profundizar los temas importantes, tener experiencias diversas, escuchar atentamente a los opositores, analizar y discutir sus argumentos y no atacar a las personas; promover actitudes democráticas (Riso, 2007: pp. 227–228).

Así, la mente flexible presenta varias ventajas, gracias a que su claridad conceptual, el pensamiento complejo y un buen juicio generan correctas decisiones y logra beneficios, como: acercarse a la realidad desde variadas perspectivas, sintetizándolas dialécticamente en un todo dinámico y coherente; discriminar lo verdaderamente importante; facilidad para la solución de problemas y toma de decisiones; no creer en verdades absolutas, inmutables y eternas, ni que todo es posible, ni aferrarse a los imposibles; afrontar las controversias con objetividad, creatividad e inventiva; no rendir culto inmerecido a la tradición, a las costumbres y a la normativa, sino saber cuándo una norma debe ser acatada y de qué manera y cuándo no; buena disponibilidad para el cambio y la catarsis; el humor coadyuva para mejorar el carácter, el sueño y dar alegría, bajando el estrés y la depresión; tiene más posibilidades para relaciones interpersonales amables y constructivas y para vivir en paz (Riso, 2007: pp. 40–41).

Tal caracterización de la mente flexible hace evidente su necesidad para los pensamientos científico y filosófico, que requieren conocer, analizar y contrastar crítica y metódicamente las diversas posturas y,

por ende, es contrario al pensamiento religioso que es propio, más bien, de una mente rígida. Como señalara Gramsci (1978: p. 366): “Un punto de vista crítico es el único fecundo en la investigación científica” y “la filosofía es la crítica y la superación de la religión y del sentido común y, de este modo, coincide con el ‘buen sentido’, que se contrapone al sentido común”. Ello es así por dos razones fundamentales: porque la filosofía constituye “la forma racional, lógicamente coherente, la completitud del razonamiento que no descuida ningún argumento, positivo o negativo” y porque ella “muestra la elaboración experimentada por el pensamiento en el curso de los siglos y el esfuerzo colectivo que ha costado nuestro modo actual de pensar; éste resume y compendia toda nuestra historia pasada” (Gramsci, 1978: pp. 368 y 377).

La mente líquida

Dice Walter Riso (2007): “La mentalidad *líquida* no posee una identidad definida que permita establecer un perfil” con precisión; siendo etérea, volátil e inconsistente, no toma partido por nada o, como los fluidos en los recipientes que los contienen, “adopta alternativamente posiciones contradictorias sin intentar resolverlas o siquiera comprenderlas” y se derrama y se escapa. Es una veleta a merced del viento o un barco a la deriva respecto de todas las cuestiones cognitivas, ideológicas, afectivas, éticas y políticas. La mera necesidad de pensar y profundizar le produce desgano y molestia, y con negligencia se entrega a los controles ajenos y se deja llevar por las influencias externas, la moda y el rebaño. Siendo indefinida, apática y hasta perezosa, es una mente voluble y despersonalizada, vacía de ideas concretas que pudieran fijar una postura y, menos todavía, algún compromiso; cayendo en la mediocridad y la trivialidad. Y así, al considerar todo y siempre relativo, todo es cierto por antagónico que sea y nada es cierto en realidad, sino el nihilismo. Como señalaran Comte-Sponville, llega al extremo de creer que “ya no queda otra cosa que la nada, en todo caso nada que tenga valor, nada que merezca la pena ser amado o defendido: todo vale lo mismo y no vale nada”. Entonces, según dijera el filósofo F. Onetto: “Si aceptamos como igualmente legítimas todas las posiciones, su validez, su verdad, podemos ir perdiendo la capacidad de denuncia, de compromiso, de lucha por una convicción”. Entonces, de tal mentalidad nada significativo o valioso puede surgir, “las *mentes líquidas* tienen una creatividad muy

pobre, debido a que les falta entusiasmo y la pasión de quien ama lo que hace: no hay compromiso” (Riso, 2007: pp. 26–30 y 180).

Si bien las mentes flexibles también son moldeables al poseer una conformación susceptible al cambio, no son etéreas e insustanciales como las mentes líquidas; pues aunque sus fundamentos y principios no son inmutables, sino en evolución constante, cambian merced al desarrollo de la realidad, las evidencias y, sobre todo, la demostración.

Así concebida la mente líquida, se advierte más compatible con el *sentido común*; en tanto lo constituye un sincretismo de *folklore*, pensamiento religioso en importante grado y elementos disgregados de las ciencias y de la filosofía idealista predominante; todo por lo cual, como dijera Gramsci, “el sentido común aparece como una amalgama de diversas ideologías tradicionales y de la ideología de la clase dirigente”, lo que la hace muy influenciable y maleable sin adquirir, sin embargo, alguna consistencia definitiva (Portelli, 1977: p. 22).

No obstante, en el presente siglo se ha pretendido elevar a la mentalidad *líquida* hasta la dignidad de la filosofía, mediante la llamada *post-modernidad*; supuestamente “una posibilidad epistemológica y teórica (en el amplio y vasto campo de las ciencias sociales y humanas) que se opone a las diferentes perspectivas de la modernidad”. Tras el derrumbe del “socialismo real” y el auge del neoliberalismo capitalista a finales del siglo XX, la sociedad moderna presentó una crisis estructural que incluyó una “crisis de significados” y la “ausencia de utopías sociales para el siglo XXI”, consideradas meros “grandes relatos o metarrelatos” que ya perdieron su credibilidad (De Alba, 1995; p. 129). Con ello, el postmodernismo se dedicó a “descentrar al *significado* en el campo del conocimiento”, mediante la “metalingüística”; abriendo paso a la ambigüedad de una “multiplicidad de sentidos” y de verdades, a todos los cuales consideró igualmente “válidos”. Cesáreo Morales (en: De Alba, 1995; p. 129) señaló como las principales características de la postmodernidad: “*un cambio en la racionalidad*”; en contraparte al paradigma cuantitativo, “la lingüística y en particular la semiótica o semiología han venido a ocupar en gran medida ese lugar”; resistencia a integrarse a un marco conceptual sistemático y coherente; indiferencia ante los poderes políticos y del Estado; apertura a las nuevas corrientes sociales, culturales y políticas postmodernas; y el “fin de la racionalidad fincada en los terrenos de la verdad definitiva” (De Alba, 1995; pp. 129). Ante ello, el “pensar

en otras formas de conocimiento, en otras lógicas de razonamiento y en otros contenidos”, para lo cual Jean François Lyotard “opone los códigos lógicos y tecnológicos a los modos de expresión afectivos y poéticos... según una paradoja análoga a la de la actividad científica”; lo que condujo al “abandono de la época de la razón para asumir la época de las razones” y, con ello, a un “estado de esquizofrenia y pastiche cultural” y al irracionalismo filosófico. Como señalara Adolfo Sánchez Vázquez (en: De Alba, 1995; p. 129), “el postmodernismo se presenta como la antítesis de la modernidad, por tanto como negación de la razón en que se sustenta y de la historia” y, posturas como las de Lyotard, devienen conservadoras y reaccionarias. Planteada inicialmente como de resistencia, la postmodernidad se desarrolló por la senda del conservadurismo y de la reacción (De Alba, 1995; p. 173). Por el contrario, para la mente flexible no existen varias y diversas verdades acerca de un mismo objeto, sino únicamente lo es la que coincide fielmente con su objeto y “se opone a un relativismo fanático donde cualquier cosa es verdad y nada es mentira” (Riso, 2007: pp. 48–49).

El desarrollo del intelecto y de la mentalidad

Respecto de la *ideología*, con Gramsci resulta evidente su proceso evolutivo intelectual y mental, tanto en la historia de la sociedad, como en la personal. Empezó como *folklore* y evolucionó conservando sus características fundamentales (mitología, dogmatismo, irracional, subjetivo) en *religión* y en *sentido común*, y con éste empezó a ser objetivo y verdadero como *buen sentido*; base, a su vez, de la *filosofía* (que se constituyó formalmente hace dos milenios y medio), de la que derivaron casi todas las ciencias (a partir de la astronomía y la física del intersiglo XVI y XVII). Y así como la embriogénesis imita la evolución biológica humana, desde un cigoto hasta un ser humano actual, el intelecto y la mente personales se desarrollan a partir de una mentalidad instintiva a folklórica y a religiosa con la instrucción informal y, merced a la educación formal básica, al sentido común y, con la media–superior y superior, científica y filosófica. Es evidente también su jerarquía: en el nivel inferior el *folklore* y la religión, y en el superior la ciencia y la filosofía, con la instancia intermedia del sentido común y el buen sentido. Empero, como se advirtió desde la Ilustración, en tal desarrollo evolutivo es perturbadora la religión, en tanto se opone al buen sentido

y es antagónica a la ciencia y al fundamento epistémico de ésta en la filosofía materialista.

Tales componentes superiores de la ideología no substituyen del todo a los inferiores durante su desarrollo, los subsumen dialécticamente, integrando los anteriores a los posteriores. De tal manera, ni en los individuos ni en los grupos ni clases sociales se encuentran puros ni aislados, sino que conforman de manera dialéctica el complejo sintético de una ideología en el que, sin embargo, predomina alguno de ellos. En consecuencia.

Quando la concepción del mundo no es crítica y coherente, sino ocasional y disgregada, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres-masa, la personalidad es un algo abigarradamente compuesto: hay en ella elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y avanzada, prejuicios de todas las fases históricas pasadas, groseramente localistas, e instituciones de una filosofía futura que será propia del género humano unificado mundialmente. (Gramsci, 1978: p. 365).

Aunque suelen ser una minoría, algunos investigadores profesionales mantienen sus creencias religiosas conjuntamente con sus conocimientos científicos, particularmente los de ciencias con alto grado de abstracción, como matemáticas, física cuántica, química o computación. Así lo mostró, por ejemplo, un estudio británico con 248 científicos encuestados, todos socios de la Real Sociedad de Londres, 113 (45.6 %) fueron de ciencias físicas (física, astronomía, química, ciencias de la computación, matemáticas) y 122 (49.2 %) de ciencias biológicas (zoología, botánica, ciencias humanas, medicina); y se perdieron los datos de 13 (5.2 %) del total. Las respuestas extremas (entre siete grados) dadas al ítem “*Creo que hay una fuerte probabilidad de que un ser sobrenatural, tal como Dios, existe o ha existido*”, el 19.7% de los especialistas en ciencias Físicas estuvieron *Fuertemente de acuerdo* y el 80.3% *Fuertemente en desacuerdo*; mientras que los de ciencias Biológicas, el 5.1% dijo estar *Fuertemente de acuerdo* y el 91.9% *Fuertemente en desacuerdo* (Stirrat, 2013: pp. 1–5).

Por lo que se refiere al desarrollo psicogenético o maduracional-cognitivo, ocurre algo similar a la ideología. Evidentemente la etapa de *preoperacional* es superadora a la innata e instintiva sensorio-motriz; la de *operaciones concretas* superior a ésta y, finalmente, al máximo la eta-

pa de *operaciones formales*, con el completo desarrollo del pensamiento al ser capaz de comprender y utilizar los conceptos teóricos y, mediante ellos, expandir el pensamiento abstracto hasta la ciencia y la filosofía.

Y como en el caso de la ideología, la fase subsiguiente no anula ni substituye del todo a la(s) anterior(es); sino que también las subsume e integra dialécticamente, bajo el predominio de una de ellas. Así, un adulto puede tener aún importantes influencias instintivas en su sexualidad, por ejemplo, continuar siendo egocéntrico, mantener las creencias religiosas con las que fue adoctrinado en la infancia y con poca capacidad para el pensamiento teórico y abstracto científico y filosófico. O con una personalidad un tanto esquizoide, lidiar de manera diferente las cuestiones cognitivas, afectivas, ideológicas y políticas.

Así mismo, si bien los tipos de mentes pueden tener alguna secuencia de rígida a líquida y a flexible; tampoco ocurren de manera pura ni aislada, sino con traslapes en un todo sincrético. Un individuo puede tener la mente rígida para lo religioso y flexible para lo científico, como se señaló antes, y líquida en política; pero suele predominar en lo general alguno de los tipos sobre los otros dos.

Pedagogía y mentalidad

En consecuencia, la función esencial de la educación respecto de la mentalidad es coadyuvar en el desarrollo superador de la ideología, de la psicogenética y hacia una mente flexible. En la primera, en la transición del aprendizaje innato de los instintos a una especie de folklore inicial y evitando el adoctrinamiento religioso, en tanto es opuesto al buen sentido y antagónico a la ciencia, a su fundamento epistemológico y a la filosofía materialistas, a cuyas cúspides debe procurarse ascender. En el proceso maduracional–cognitivo, al facilitar de manera eficiente y eficaz el transcurso de las etapas primigenias y elementales a las superiores y complejas hasta el pensamiento teórico–abstracto, mediante operaciones formales. Y combatiendo las mentalidades rígidas y líquidas, promover una mente flexible.

Respecto del pensamiento religioso y la mente rígida, dijo Bertrand Russell (2008: p. 30), “lo que realmente hace que la gente crea en Dios no son los argumentos intelectuales... Se acepta la religión emocionalmente... La mayoría cree en Dios porque le han enseñado a creer desde la infancia, y ésa es la razón principal”. Por su parte, con el estudio del

desarrollo moral, Piaget constató lo antedicho por los filósofos de la Ilustración, como Voltaire y Rousseau, en el sentido de lo inadecuado y hasta perturbador que resulta el adoctrinamiento en alguna religión para el desarrollo intelectual de los niños, en la misma medida de su inicio en edades muy tempranas y a su intensidad; dado que éste saber dogmático, constituido por ilusiones, mitos y leyendas y, en el mejor de los casos, por “conceptos unidimensionales, egocéntricos y preconventionales” (Swenson, 1984: p. 395), al ser inculcado en una mente incapaz aún de las operaciones formales y del pensamiento crítico, establece esquemas mentales contrarios al pensamiento lógico-matemático y científico; dificultando, limitando y hasta impidiendo su completo desarrollo ulterior. Ello es debido a que en el pensamiento religioso y “en el desarrollo moral influyen otras variables, como la clase social y las normas del grupo de pares... el desarrollo moral es mucho más controlado por el aprendizaje (no por la maduración biológica) que el desarrollo lógico” (Swenson, 1984: p. 395). En consecuencia, el adoctrinamiento religioso, como:

El sistema de desarrollo de los juicios morales difiere en dos sentidos importantes del sistema de desarrollo del pensamiento lógico: en primer término, el progreso es más lento: los niños que ya han alcanzado el período de operaciones concretas todavía presentan un pensamiento moral egocéntrico y preoperacional, y lo típico del adolescente es un pensamiento moral convencional, propio del período de operaciones concretas. El pensamiento moral abstracto o ‘postconvencional’ generalmente no aparece hasta promediada la edad de los 20 a los 30 años e incluso puede no aparecer nunca. En segundo lugar y en general, la modelación y el refuerzo directo influyen mucho más sobre el tipo de juicio moral que se emite que sobre la secuencia de desarrollo del pensamiento lógico, programada de manera más innata” (Swenson, 1984: p. 395).

En el caso de México, los liberales juaristas con Gabino Barreda a la cabeza, desde mediados del siglo XIX y con base en la filosofías de la Ilustración y en la positivista de Auguste Comte, contrariando a los conservadores que opinaban que “en la filosofía positiva no existía certidumbre alguna respecto a las cuestiones de orden moral, como lo eran la existencia de Dios, el alma y el destino del hombre” (Álvarez, 2012: p. 32); propugnaron, establecieron y desarrollaron un sistema educativo del todo laico y científico. Mismo que fue ratificado por la Revolución

de 1910, mediante “el Art. 3º de la Constitución de 1917, que ordenó la educación laica en los establecimientos oficiales de educación y también en los niveles de enseñanza primaria elemental y superior que se impartiese en los establecimientos particulares”. Educación laica significa, al mismo tiempo, “educación ajena a la religión” y “exigencia de cientificidad”; es decir, “la enseñanza que trasmite la verdad y desengaña del error, inspirándose en un criterio rigurosamente científico” (Yurén, 2008: pp. 215–216). Respecto de la filosofía, Gramsci señaló (1978: p. 366):

El que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y de un modo unitario el presente real es un hecho ‘filosófico’ mucho más importante y ‘original’ que el redescubrimiento, por parte de algún ‘genio’ filosófico, de una nueva verdad que se mantenga dentro del patrimonio de pequeños grupos intelectuales”.

Y actualmente se pretende que la “posmodernidad” y la educación conlleven una estrecha vinculación; “ya que está afectando a las formas específicas de pensar y de producir conocimientos en el campo de las ciencias sociales o humanas en general y en el de la educación en particular” (De Alba, 1995: p. 129).

La pedagogía para el desarrollo superador de la mentalidad

Aunque Fernando Pessoa (1997: p. 362), no la escribió específicamente para la educación, bien puede ser su consigna: “Combatir, siempre y en todas partes, a tres asesinos: la Ignorancia, el Fanatismo, la Tiranía”. Y respecto de la mentalidad, ello debe hacerlo mediante su coadyuvancia en tres procesos fundamentales: la facilitación del transcurso oportuno, adecuado, eficiente y eficaz en cada una de las etapas psicogenéticas de la maduración cognitiva; el desarrollo de una mente flexible y el combate a la mentes rígidas y líquidas; y el constante avance hacia el predominio de un pensamiento con buen sentido, científico y filosófico materialista, mediante la crítica objetivamente fundamentada del *folklore*, del pensamiento religioso y del sentido común.

La pedagogía y didáctica tradicionales, basadas en la filosofía positivista, son inherentemente incapaces de realizar tales acciones y de alcanzar tales logros, dada su ignorancia y su no consideración de la existencia, características, procesos, evolución y jerarquías de tales procesos de la mentalidad.

Por su parte John Dewey contribuyó para que la educación y la pedagogía fueran actualizadas ante la revolución industrial fordista y taylorista y a las transformaciones tecnológicas y sociales a las que dio lugar; con fundamentos ya no positivistas, sino de la filosofía utilitarista y, sobre todo, pragmática. La pedagogía que propuso, centrada en la experiencia y la experimentación, tiene dos características principales: dotar a la escuela de un ambiente de vida y trabajo, y planear el currículo acorde al método general de la investigación científica. Y si bien presentó un avance al partir de las experiencias propias y en libertad del educando para el planteamiento de un problema a investigar, formular objetivos e hipótesis, definir el diseño de observación y experimental y, finalmente, la recolección y análisis de los datos recabados, y que tal proceso lo consideró muy eficaz para el desarrollo del pensamiento; al concentrarse en los aspectos pragmáticos y utilitaristas descuidó y minimizó el estudio de la mentalidad y de su respectiva pedagogía. Así, resultó muy problemática su realización, sobre todo con alumnos que no han desarrollado las operaciones formales. Por ello, Dewey no pudo definir en detalle la didáctica para realizar su propuesta pedagógica (Cadrecha, 1990: pp. 61–87).

Al no ser del todo factible la propuesta pedagógica de Dewey, se desarrollaron en principio dos alternativas metodológicas básicas: la *enseñanza directa* y el *aprendizaje basado en problemas*. La diferencia esencial es que éstas son por descubrimiento guiado por el docente y no autónomo del alumno; por lo que con la primera, merced al recurso de prácticas de laboratorio, se logra sólo el nivel comprensivo del aprendizaje, y el segundo, hasta el crítico, pero de manera elemental (Díaz-Barriga, 2002: pp. 219–221).

Ante ello, se derivó el caso de la *educación basada en competencias* que, aunque también inscrito en esa misma línea deweyniana, tiene características particulares. Con la aspiración de “una educación vinculada al sector productivo”, éste define sus necesidades educativas y, por su parte, el sector educativo debió proponer una pedagogía para atenderlas. Los antecedentes se remontan con la moderna capacitación para el trabajo en los centros laborales: la *scientific management in education* (el taylorismo de la instrucción), a que dieron lugar el fordismo y, específicamente, el taylorismo desde 1914 (de Landsheere, 2004: p. 11).

De tal manera, las “competencias laborales derivan en competencias

educativas”. Y por eso, a la competencia misma se la define en estos términos: “Es una *capacidad laboral* medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización... para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo” y “para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria”. Se trata, entonces, de la “competencia de la persona en un rol determinado en una empresa determinada... industrial o de servicios”. De tal manera, se diferencia a las competencias según se las considera propiamente “laborales” (lectura y escritura, comunicación, resolución de problemas, autogestión, trabajo con grupos y liderazgo) o “educativas” (manejo de emociones, autonomía e independencia, madurez de relaciones interpersonales, identidad propia, objetivos personales e integridad); y en todo caso “que el conocimiento se aplique de manera práctica en la construcción o desempeño de algo” beneficioso para la empresa. Con todo ello se pretende lograr no una mera instrucción, sino “la construcción de aprendizajes significativos” y el desarrollo de habilidades “útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo”; principalmente: aprender a aprender, pensar y crear para tal fin (Argudín, 2006: pp. 14, 15, 33 y 49).

Empero, varios obstáculos se oponen a tales objetivos. Ante todo, la resistencia, consciente o no, que inevitablemente produce un trabajo alienado o enajenado por el capital. Enajenación con tres aspectos principales: “el trabajo es algo externo al obrero, no forma parte de su esencia, sino que la niega... no es algo propio, sino de otro, no le pertenece... y representa la pérdida de sí mismo”; concomitantemente, “el producto de su trabajo, como objeto ajeno y dotado de poder sobre él... el obrero se empobrece tanto más cuanto más riqueza produce”; y “porque se enajena a sí mismo, su propia función activa, la actividad vital, enajena al hombre el *género*, hace que su *vida genérica* se convierta en medio de la vida individual” del patrón (Marx, 1988: pp. 73–80).

Ante ello, la prevención contra toda resistencia a tal enajenación y, más aún, la pretensión de que el trabajo capitalista sea aceptado activamente por el operario es, en realidad, su objetivo toral. La pedagogía de la educación basada en competencias se diseñó y desarrolló “para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo”; esto es, “para producir los resultados deseados por la organización”

empresarial: maximizar la producción de plusvalor y de ganancias, llevando a su máximo y grado óptimo la capacidad productiva del trabajo asalariado, para el máximo y óptimo lucro del empresario. Y por tanto, su “resolución de problemas” no se refiere al recurso neutral del método científico; sino a “dilucidar y enfrentar diferentes situaciones” laborales desde la perspectiva del capital (Argudín, 2006: pp. 15 y 75).

Ya Dewey había planteado otros cuestionamientos sobre una pedagogía similar, como: en realidad, en el aula no “existe la posibilidad de reproducir las situaciones de la vida y adquirir y aplicar nociones e ideas al desarrollo de experiencias” verdaderas; la escuela no es una fábrica ni una empresa productiva, por lo que “el instrumental y la disposición material del aula escolar común y corriente son hostiles a la verificación de las situaciones reales de la experiencia”; y respecto de la posibilidad de aplicar lo aprendido, “como no se parte de situaciones verdaderas, [realmente] problemáticas para el alumno, esa aplicación resulta exterior y artificiosa y no enriquece la experiencia ordinaria, ni constituye una novedad vital” (Abbagnano, 1992: pp. 437–440). En consecuencia, al concentrarse en el desarrollo de la capacidad laboral y con desdén del pensamiento teórico–abstracto y de la mentalidad en general, es prácticamente incapaz de promover y de facilitar su transcurso y desarrollo o, si de alguna manera lo hace, es muy limitada por ser inconsciente y sin método alguno.

En cambio, como se ha mostrado durante las tres décadas recientes, la pedagogía más apropiada para tales propósitos es el constructivismo y la didáctica crítica que ha desarrollado. El constructivismo pedagógico considera que:

El individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano... El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento... poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socio afectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget). (Díaz–Barriga, 2002: pp. 27–28).

Para esta pedagogía, basada en evidencias científicas, “la finalidad última es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)”;

esto es, desarrollar en los educandos una mente flexible, en tanto su objetivo esencial es “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”. Aprendizaje significativo “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre una nueva información y las ideas previas del estudiante”; ya sea por recepción, pero sobre todo, por descubrimiento. Y se procura mediante “la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares”, a partir del examen individual de los objetos de estudio guiado por el docente y merced “a contenidos que poseen ya un grado de elaboración” didáctica y adecuadas estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo, y una evaluación congruente con ellas. “La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” de manera holística y metódicamente crítica (Díaz-Barriga, 2002: pp. 29–39).

Como la teoría psicogenética del aprendizaje es uno de sus principales fundamentos científicos y teóricos del constructivismo, todo lo antedicho debe de adecuarse a las cualidades y potencialidades de aprendizaje en cada una de las etapas cognitivo–maduracionales, impulsando aquellas que favorecen y facilitan el transcurso a la fase siguiente y que apuntan hacia la superior de las operaciones formales del pensamiento abstracto científico y filosófico materialista; limitando, inhibiendo e incluso eliminando los factores dogmáticos, mitológicos, ilógicos e irracionales que se anteponen al conocimiento objetivo y verdadero de la realidad. Ello implica, por ende, una enseñanza holística y metódicamente crítica.

Definidos los contenidos para un aprendizaje significativo, de acuerdo al objeto de estudio y al grado psicogenético de la evolución de los educandos, deben incluirse al menos las principales perspectivas y posturas al respecto, incluyendo las opuestas, las extremas y las antagónicas; en un orden creciente, ya sea como históricamente ocurrieron o lógico por su complejidad (de lo simple a lo complejo y de lo abstracto a lo concreto), según sea el caso. En primera instancia, la didáctica se dirige al análisis y a la comprensión crítica de cada una de las principales

perspectivas y posturas en sí; es decir, a definir su lógica y racionalidad, si se basa o no en evidencias y de qué tipo, si somete a prueba sus afirmaciones o no las comprueba de manera alguna. Para, a continuación, contrastar sus similitudes y diferencias y advertir en éstas cuáles son superiores; esto es, cuál de las perspectivas y posturas respecto del objeto de estudio es más lógica, más racional, con más y mejores evidencias y, consecuentemente, cuál es más objetiva y más comprobablemente verdadera.

Para ello, concomitantemente, deben develarse y combatirse las mentalidades rígidas y líquidas, promoviendo y facilitando el desarrollo de una mente flexible. Walter Riso (2007: p. 222) indicó: “Debemos educar a nuestros jóvenes para que sean más flexibles y abiertos al cambio”. Y para ello ha concretado varias propuestas: “La flexibilidad mental no asume que existan tantas verdades”, al contrario, “se opone a un relativismo fanático donde cualquier cosa es verdad” sin comprobación ni evidencia alguna; y si bien exige la verdad e indaga su demostración, no busca la inalcanzable perfección que fomenta la angustia; como siempre hay más de un punto de vista, adopta una actitud móvil y variable para incluir y contrastar las diversas perspectivas en cada análisis; no es conformista y pone en práctica la duda metódica, contrastando las creencias, la fe y los estereotipos con los hechos, las evidencias y la realidad; la flexibilidad mental requiere de “la expresión libre de sentimientos y de pensamientos” sin cortapisas; no etiqueta ni categoriza ni discrimina a las personas, detecta, devela y resuelve los prejuicios; no rinde culto a la tradición, “lo pasado, pisado”, y se previene ante las malas influencias, como el arrepentimiento, la culpa y la ordenanza: “Lo que deberías hacer siempre” y en toda circunstancia; las mentes flexibles son creativas, rebeldes e irreverentes y para serlo “hay que sacudirse de la tradición con insubordinación y pensamiento divergente”; puesto que “la personalidad autoritaria es una enfermedad psicológica y una calamidad social, el verdadero líder no se impone”, a diferencia del “autoritario que produce miedo, rechazo, huida, ira, agresión y no atracción... y no lo aman ni siquiera los esclavos”, la mente flexible “no necesita de la imposición ni del castigo para defender sus ideas” y cuando son lógicas, racionales y realistas, “la fuerza de los argumentos es suficiente”; y por todo ello, se opone al dogmatismo, al fundamentalismo y al fanatismo y repudia el oscurantismo y la tiranía (Riso, 2007: p. 49).

De tal manera se pueden develar las limitaciones, sesgos y errores de las perspectivas y posturas *folklóricas*, religiosas y del sentido común. Y concomitantemente, se favorezca el desarrollo de un buen sentido y de operaciones formales con conceptos teóricos y no solamente empíricos, que despejen el camino para el logro y la evolución de un pensamiento predominantemente científico e incluso filosófico materialista en el área del conocimiento y de la disciplina en que se realice el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Conclusión

La educación, en sentido lato, es el complejo de actividades que realiza una generación humana madura para formar a las generaciones nuevas para su vida, adaptación y desenvolvimiento en una sociedad; enseñándoles los conocimientos, habilidades intelectuales, destrezas psicomotrices, y actitudes creadas y desarrolladas a lo largo del proceso histórico de la humanidad.

Respecto de la *mentalidad* (la modalidad, evolución, conformación, condición y proceso del pensamiento individual y colectivo), una verdadera educación es aquella que promueve y facilita el transcurso, la superación y el desarrollo de los tres componentes que constituyen su fuente y son sus partes integrantes: (1) las etapas psicogenéticas o maduracional–cognitivas iniciales y elementales (sensorio–motora y preoperacional) y a la intermedia de operaciones concretas con conceptos empíricos del intelecto, hasta la superior de operaciones formales con conceptos teóricos del pensamiento abstracto y la razón; (2) de las mentalidades rígida y líquida hacia una mente flexible; y (3) desde los pensamientos arcaicos, mitológicos y dogmáticos del *folklore* y de la religión e, incluso, del sincrético sentido común, hacia el buen sentido y, sobre todo, a las formas superiores del pensamiento científico y filosófico materialista.

En la medida que la pedagogía y la didáctica tradicionales e, incluso, la deweyana y la educación basada en problemas o en competencias ignoran o relegan y no consideran tales fuentes y partes integrantes de la mentalidad; son incapaces de promover y de facilitar su transcurso y desarrollo o, de llegar a hacerlo, es muy limitada por ser de manera inconsciente y sin método alguno. En cambio, el constructivismo educativo se constituyó y se ha desarrollado principalmente para promover

y facilitar el logro de eficientes operaciones formales, mediante la dialéctica de una mente flexible, basada en evidencias científicas y en una filosofía materialista. Así es, porque se fundamenta en una concepción integral y dialéctica de los procesos de enseñanza–aprendizaje, que tienen como objetivo primordial un aprendizaje significativo más de habilidades que de conocimientos memorísticos, mediante una didáctica crítica con estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuados para ello.

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992) *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, sucursal en España. Madrid. pp. 437–440.
- Abramowitz, S., Deacon, J., Woods, Carol, M. y Tolin, D. (2004). *Association between protestant religiosity and obsessive–compulsive symptoms and cognitions*. *Depression and Anxiety* 20: 70–76.
- Álvarez Lloveras, G (2012) *El positivismo en México* (Primera Parte). Disponible en http://www.uom.edu.mx/rev_trabajadores/pdf/61/61_Guadalupe_Álvarez.pdf. pp. 29–32.
- Argudín, Y. (2006) *Educación basada en competencias*. Editorial Trillas. México, D. F.
- Benson, H. et al (2006:) *Study of the Therapeutic Effects of Intercessory Prayer (STEP) in cardiac bypass patients: A multicenter randomized trial of uncertainty and certainty of receiving intercessory prayer*. *American Heart Journal*, Volume 151, Number 4. pp. 934–942.
- Cadreacha M. (1990) *John Dewey: propuesta de un modelos educativo: fundamentos*. *Aula Abierta*, No. 55. pp. 61–87.
- De Alba, A. (1995) *Postmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos*. Editorial, Porrúa. México, D.F. pp. 129–175.
- De Landsheere, G. (2004): *La investigación educativa en el mundo*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F.
- Díaz Barriga, A. (1995) *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad* en: *Posmodernidad y educación*. Editorial Porrúa. México, D. F. pp. 2052–25.
- Díaz–Barriga Arceo., F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Constructivismo y aprendizaje significativo; en: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw – Hill. México, D. F. pp. 23–62.
- Gramsci, A. (1978) *Concepto de ‘ideología’. Relaciones entre ciencia–religión–sentido común*; en: *Antología*. Siglo XXI Editores. México, D. F. pp. 362–381.
- Marx, K. (1988): *El trabajo enajenado*; en: *Manuscritos económico–filosóficos de 1844*. Editorial Grijalbo, S. A. México, D. F. pp. 718–8
- Pessoa, F. (1997) *Obra poética*, Tomo II. Ediciones 29. Barcelona. p. 362.

- Piaget, J. (1996) *Las formas elementales de la dialéctica*. Gedisa Editorial. Barcelona.
- Portelli, H. (1977) *La superestructura del bloque histórico*. Siglo XXI. Editores. México, D. F.
- Riso, W. (2007) *El poder del pensamiento flexible. De una mente rígida a una mente libre y abierta al cambio*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- Russell, B. (2008) *Porqué no soy cristiano y otros ensayos*. Edhasa. Barcelona.
- Stirrat, M. and Cornwell, E. (2013) *Eminent scientists reject the supernatural: a survey of the Fellows of the Royal Society*. Evolution: Education and Outreach 2013, 6:33. <http://www.evolution-outreach.com/content/6/1/33>
- Swenson, L. (1984) *Jean Piaget: una teoría maduracional-cognitiva*; en: Teorías del aprendizaje. Paidós. Buenos Aires. pp. 205–2016.
- Yurén Camarena, M. T. (2008) *Las cuestiones de la filosofía de la educación y el artículo 3° constitucional*; en: La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores. Editorial Trillas. México, D.F. pp. 214–227.

JUAN CARLOS MALDONADO PAYÁN

Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

PANDEMIA Y EDUCACIÓN

Covid19: reflexiones sobre la práctica docente

Experiencias y pensamientos del profesorado del CID

Hasta marzo de 2020 se podía afirmar que la educación no había sufrido grandes transformaciones, siempre estaban sus actores principales en la ecuación: docentes más alumnado más contenidos igual a educación, modelos educativos más o menos innovadores, recursos humanos y tecnológicos capaces a las tareas por desarrollar.

Circunscritos a la institución educativa, con un contacto controlado y reducido con el entorno social, una escuela separada de la realidad, el contacto con la sociedad dado siempre en función del alumnado, en este sentido resulta ineludible el análisis que el Doctor Ángel Díaz Barriga nos entrega, certero y contundente, sobre como el espacio escolar descuida los procesos cotidianos vividos por el alumnado, “La escuela sigue siendo una escuela de espaldas a la vida, de espaldas a la realidad...” acusándola de construir “...su universo pedagógico fuera de la realidad.” (1997, Página 113) Lo anterior describe con claridad la condición del sistema educativo, por lo menos, en México.

Con el avance mundial de la oleada del virus Covid-19, de Oriente a Occidente, las estructuras sobre las cuales descansa la escuela fueron tocadas, alteradas, sacadas de carril. De pronto el profesorado no tuvo más al alumnado, los contenidos no solo fueron desestabilizados, sino también cuestionados en cuanto a pertinencia y validez. La realidad se quitó de la espalda de la escuela para ponerse frente a ella.

Las seguridades de la escuela volaron con la misma velocidad que el semáforo cambió de color verde a rojo, pasando por una gama de naranjas inescrutables en cuanto a intensidad y daño a la sociedad, pero con efectos sensibles en todas las aulas y los procesos educativos que cotidianamente sucedían en ellas, y el universo pedagógico antes impermeable a la realidad, calló ante un ser infinitamente pequeño, quien lo obligó a ponerse de cara a la realidad, a reconocerla y volverla su aliada en la tarea de la educación.

La realidad del alumnado y de muchos de nosotros como docentes no estaba preparada para hacer frente a la propuesta emergente de un nuevo formato educativo, el cual potenció exponencialmente la educación virtual, a distancia o en línea, se fomentó aceleradamente el uso de recursos como plataformas educativas, computadoras o Internet, una vez más de espaldas a la realidad. El alumnado se quedó en casa para ser atendido a través de diversos recursos tecnológicos. Dado lo anterior es pertinente visibilizar las condiciones de acceso y uso de las TIC de los hogares en el país, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) el 92.5% de las casas mexicanas cuentan con televisión, aunque la conexión a Internet es del 56.4%; en proporción el 70.1% de los usuarios de Internet tienen 6 o más años de edad, y resulta significativo resaltar la disminución de usuarios de computadoras con fines escolares, por sus implicaciones en el acceso a la educación, la proporción de usuarios de computadora que la usan como herramienta escolar pasó de ser el 51.3% en el año 2015 a 44.6% en el año 2019. Esta es la realidad del alumnado y de muchos docentes, falta de acceso y uso de las TIC.

Los datos recuperados por el INEGI, nos permiten comprender como es esta realidad, donde nos tocó hacer frente a una contingencia sanitaria inédita, con grandes brechas en el acceso a las TIC, en el manejo de las tecnologías y aplicaciones de las redes sociales a nuestro alcance con fines educativos. Resalta en este sentido la rapidez con la que maestras, maestros, alumnas y alumnos, en conjunto con los responsables de familia, se sumaron como usuarios de las TIC, para finales de abril la docencia se multiplicó de estar circunscrita en las aulas, a estar presente cada uno de los hogares del alumnado y el profesorado. Con la integración nuevos ambientes contextuales, surgen nuevas dinámicas

pedagógicas para las cuales no se tenía una respuesta, es un proceso al cual se ha dado respuesta gracias a la combinación de los esfuerzos realizados por el profesorado y las familias del alumnado.

Se desvela una barrera para el aprendizaje, que había permanecido oculta a la mirada del sistema educativo, el escaso acceso a las TIC con fines educativos. Innegablemente se ha prestado atención a este aspecto, pero mayormente en un formato de apoyo, de una herramienta más para la docencia, sin embargo el acceso no ha sido tema constante en las políticas educativas. Tanto en apariencia como en cantidad los recursos tecnológicos se encuentran a nuestro alcance, sin embargo la cantidad de hogares mexicanos con acceso a Internet fue de 56.4% en el 2019, de este dato representa a las familias asentadas en contextos favorecidos con la accesibilidad al servicio, por consiguiente una parte importante de la población carece de él, esto implica que muchas de nuestras alumnas y alumnos, y aun de docentes, se encontraron de pronto excluidos del proceso educativo.

Tal circunstancia propició un acelerado acercamiento al acceso y uso de las tecnologías, se desarrollaron propuestas como las clases por televisión, se exploraron las funciones presentes en aplicaciones como Facebook o WhatsApp, las plataformas y aplicaciones para establecer un nuevo contacto educativo a través de ellas con el alumnado.

Este contacto educativo descansa en aspectos fundamentales, algunos de ellos son la práctica docente, el alumnado inmerso en su circunstancia contextual y una propuesta curricular que da sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las instituciones educativas coexisten tres versiones del significado de currículo una es el currículo oficial desarrollado en plan y programas de estudio, otra el currículo oculto "...derivado de las rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución..." y el currículo real entendido como aquello que aprende el alumnado (Díaz Quero, 2006, páginas 88-103).

La contingencia sanitaria provocada por el virus del COVID-19, puso a prueba estos aspectos del contacto educativo, separó físicamente a sus protagonistas, redimensionó los aprendizajes esperados, para ser desarrollados en medio rutinas, prácticas y costumbres propias del hogar, las cuales indudablemente se encontraban ya presentes en el contexto del aula pero con una potencia e influencia menos contundente, agregando a esto una nueva figura: el responsable de familia, sobre

quien recae, por ahora, la responsabilidad de estar alerta sobre lo que aprenden las y los alumnos, queda como asunto pendiente establecer los mecanismos para conocer el progreso de cada alumna y alumno en adquirir los aprendizajes esperados, esto representa la retroalimentación que necesitamos todos los docentes para justipreciar nuestra práctica pedagógica, insumo ineludible para encausarla.

Los hechos e ideas antes descritos apuntan hacia la construcción de una relación renovada entre la escuela y la sociedad, donde el contexto del alumnado no sea solo una frase usada para dejar entrever una relación, pocas veces fuerte, entre las instituciones educativas y el entorno social. Debe servir esta experiencia, ante la pandemia, como punto de partida para la revisión de la pertinencia de los aprendizajes, ante un contexto donde todo ha sido globalizado, aun las enfermedades. Por último y con énfasis en su importancia el reconocimiento a nuestra labor como profesionales de la educación, ha sido tema frecuente el análisis del reconocimiento de que somos objeto por parte de la sociedad, pero menos cotidiano ha sido el autoanálisis de nuestros procesos como docentes, la autorreflexión de nuestra práctica pedagógica y sus implicaciones en la formación del alumnado, en relación con la realidad.

Referencias

- Díaz Barriga, Ángel (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós Educador. México.
- Díaz Quero, Víctor (2006). *Formación docente, práctica y saber pedagógico*. Revista Laurus, volumen 12, número extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.
- INEGI (2018) *Disponibilidad y Uso de TIC*. Consultado el 21 de septiembre de 2020, en <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>.

MORAIMA RODRÍGUEZ GRANADOS

Profesora investigadora del Centro de Investigación y Docencia

PANDEMIA Y EDUCACIÓN

Hacer docencia de tiempo completo

Experiencias y reflexiones del profesorado del CID

La difícil situación de salud a nivel mundial como consecuencia de la propagación del virus SARS-CoV-2, ha puesto en zozobra al mundo social; la educación y en particular la actividad docente, no son la excepción. En lo que va de la pandemia las experiencias se han diversificado en actividades ya de por sí diversas y complejas; la docencia, en este contexto, nos ha dejado algunas enseñanzas y en su caso una certeza.

En la medida de las necesidades y las posibilidades, cada docente adaptó su hacer para lograr los objetivos de aprendizaje, en este caso en las asesorías que programó el Centro de Investigación y Docencia para los cursos de posgrado.

Se buscaron las mejores estrategias para comunicarse con los alumnos y por supuesto para aprovechar los tiempos y espacios de comunicación a distancia, desde el correo hasta el empleo de herramientas más actuales de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se dan explicaciones, se comparten opiniones, se encargan y se revisan tareas, se retroalimenta, se evalúa, se dan resultados. Los alumnos asumen de manera muy responsable su compromiso y leen, redactan, preguntan, se revisan, aclaran, comparten, usan las TIC o plataformas

de comunicación social; es decir, se hace la docencia.

La plataforma educativa, que nos permite contar con un espacio virtual para una diversidad de actividades de apoyo a la docencia y al aprendizaje adquiere relevancia y significado para quienes nos apoyamos en ella, se volvió imprescindible,

Y la docencia se hace de tiempo completo, sin importar el tipo de nombramiento la comunicación puede fluir a cualquier hora del día o de noche, la atención se vuelve en no pocas ocasiones y paradójicamente más personalizada a la distancia.

En cualquier momento suena el celular para recibir una llamada que requiere aclarar algunas dudas de la tarea en cargo. Los whatsapp son parte ya de lo cotidiano, los correos con tareas fluyen todos los días de la semana y todos los días de la semana se está pendiente de la docencia y se trabaja en ella, sin importar si es fuera del horario que en condiciones de la otrora “normalidad” se tenía, porque ese también es el ritmo de trabajo que los alumnos asumen como consecuencia de sus múltiples responsabilidades.

El hogar propio, y de los alumnos se convirtió en un espacio docente, si en propuestas educativas se alentó la participación de la familia en las tareas de aprendizaje y enseñanza, la pandemia las implantó drásticamente, aunque ciertamente no en la forma adecuada ni deseada. Se ha vuelto cotidiano convertir cualquier parte del hogar en espacio docente, documentos, libros, trabajos, son parte de las distintas áreas, la familia entera entra en pausa para respetar el lugar desde donde se realiza la comunicación.

La docencia se hace, aunque de forma diferente. Le llamaría hacer docencia en tiempo completo.

Aun así me atrevo a decir que algunos alumnos permanecen en una especie anonimato parcial. Pero ellos y nosotros hacemos lo mejor que se puede con lo que se tiene.

Ante la contingencia es una buena respuesta, no se alteran los planes educativos en cuanto a tiempos y en espera de mejores condiciones se van llevando los programas.

Pero no me parece que hacer docencia de tipo completo me haga sentir plena en la profesión, es necesario sentirse docente de cuerpo completo. Me explico:

Hacer la docencia es relativamente una cuestión más técnica que ser docente, ser docente tiene que ver con los sentidos, es decir, la docencia se siente además de practicarse, tiene que ver con la cercanía, con el cara a cara, con la socialización, y esto requiere comprometer todos nuestros sentidos:

Ser docente implica escuchar los murmullos de un grupo trabajando, las risas o los reclamos ante algún comentario; en el momento, oír al unísono la aprobación o negación, asombro o cualquier expresión de todo un grupo. Al mismo tiempo hay réplica o apoyo a las ideas, los turnos no siempre son respetados y eso le da una dinámica interesante a la asesoría. No media una herramienta tecnológica que impide y sólo permite escuchar un alumno a la vez.

El sentido del olfato también nos conecta y nos estimula, el salón de clases tiene su propio aroma como producto de una mezcla de olores, las diferentes perfumes, los muebles, hasta la alimentos juegan un papel significativo en el olfato; entrar a un salón y disfrutar esa amalgama de olores te hace sentir vivo, activo, alerta.

También la vista es importante, no es lo mismo hablar ante algunos rostros y otras imágenes o siglas que ante cuerpos completos, con sus colores, sus gestos, sus miradas, sus complicidades, su ubicación en el espacio; no es lo mismo caminar entre butacas y percibir sus actitudes que estar sentados ante una máquina que refleja pequeños rostros a veces imperceptibles por el tamaño.

Y qué decir del contacto físico, sentir un apretón de manos como bienvenida, en algunos casos un beso en la mejilla o hasta una palmada adquiere un significado reconfortante que ahora, a la distancia, se extraña.

Mención especial es para el sentido del gusto, no es lo mismo tomarse un café en la soledad frente a una máquina, que en compañía de un grupo de alumnos, o de un compañero asesor, donde el aroma de todo el contexto hace que el sabor se realce. Por mencionar algún alimento, ya que éstos son parte de la vida escolar.

La certeza aquí es que la realidad la percibimos no solo con la mirada, sino con todos los sentidos, en un intercambio que le da significado especial y particular a lo que se hace. Esto tiene que ver con las relaciones personales, el aprendizaje sucede cuando estudiantes y docentes

nos relacionamos entre sí, interactuamos, y en esta acción intervienen los sentidos para hacerla más efectiva, de este modo una mejor calidad y calidez de la interacción produce una mejor aprendizaje.

De ahí que: no es lo mismo hacer docencia de tiempo completo, que sentirse y ser docente de cuerpo completo.

HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE

Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

PANDEMIA Y EDUCACIÓN

Plandemia: entre lo sacro y lo profano

Experiencias y reflexiones del profesorado del CID

Para la mayoría de nosotros resulta casi imposible y perezoso enfrentarnos y decidir entre lo sacro y profano de la llamada “Pandemia del SARS-COV-2”; primero porque a muchos nos invita la apatía y la comodidad mental de tomar el camino fácil, que sería lo sacro: es decir, no cuestionar y aceptar todo lo que nos dicen del coronavirus como sagrado, dogmático, irrefutable e incuestionable, por lo que sería profano dudar o cuestionar dicha información vertida en todos los medios del virus, su origen real y tratamientos alternativos efectivos.

Los discursos obsesivos, repetitivos, las medidas y restricciones de distancia e higiene, los no contactos como leprosos con tratamientos desinfectantes interminables y agresivos propuestos por los llamados “expertos orgánicos” y sus estrategias mediáticas alienantes que solo han provocado potencializar y exaltar el “pathos”, haciéndonos empáticos compulsivos con nuestros miedos, dolor y sufrimiento existencial; logrando con ello que perdamos el control y la esperanza de nuestras vidas al no tenerla a decisión propia de ser nosotros mismos.

El objetivo de esta *plandemia* es el control absoluto para que asumamos como última opción de vida y esperanza a la obediencia ciega, el aislamiento depresivo y la resignación enajenada a unas vacunas contra el covid19 como única solución de vida emergente sin ser probadas aún

con todos los protocolos epidemiológicos y clínicos; mismos que las certifiquen como seguras y eficaces.

Son varias las situaciones que se han vivido en varios países para afrontar esta enfermedad, lo que se observó fue que predominaron los “médicos orgánicos”, quienes negaron las autopsias para verificar las causas verdaderas de muerte, negaron cualquier alternativa o tratamiento de sanación que no fuera las de la OMS, pues no cedieron ni aceptaron nada fuera de su maquiavélico plan para aterrorizar, detener, vacunar y asfixiar al mundo.

Estos comparsas de la hegemonía suprimieron las voces de resistencia médica-informativa capaces de revelar otras versiones de los hechos, suprimieron cualquier derecho de réplica, negaron rotundamente cualquier otra versión o explicación del origen y tratamiento de la enfermedad mismas que pusieran en entredicho su maléfico plan. Encapsularon mediáticamente a las comunidades médico-científicas que contradecían y ponían en entredicho sus discursos totalizadores, se levantaron como un muro sordo y ciego, ya que tacharon como profano el hecho de validar o utilizar algún tratamiento alternativo barato, eficaz y al alcance de todos como son la herbolaria, la plata coloidal, el dióxido de cloro, desparasitadores como la Ivermectina, hidroxilcloroquina, antiinflamatorios, nanomoléculas de cítricos, entre otros; negaron sistemáticamente la oportunidad de experimentar otros tratamientos que no utilizaran los respiradores mecánicos, aparatos que por informaciones de médicos no zombis resultaron ser de una alta mortalidad garantizada.

Estos mercaderes de la salud son muy estrictos y sistemáticos cuando surge algo que va en contra de sus intereses, ya que exigen se cumplan con los todos estándares de seguridad y eficacia, grupos de pruebas, ensayos clínicos y contraste de laboratorios, tests y postets, etc., pero no asumen esta posición de exigencia y rechazo ante las vacunas de microondas, dicho así por su “rapidez” en su creación, sin pruebas rigurosas ni tiempos de estudios para ver sus repercusiones o efectos secundarios; en esto ya tienen línea de las farmacéuticas... no hay problema, sin protocolos aplíquenselas a todo el mundo menos a ellos mismos y a sus familias, es decir, quien piense lo contrario de sus discursos serán señalados como profanos conspiracionistas o negacionistas, anti-científicos, conspiranoicos, o complotistas... descalificados ipso facto.

Como se dice en el párrafo anterior, todo el sistema está apuntando toda su artillería contra aquellos científicos, médicos, investigadores y expertos no afines a sus teorías plandémicas que pongan en entredicho este discurso de control y sometimiento al intentar reflexionar, informar, cuestionar y ponderar otras explicaciones o respuestas, otros tratamientos, otras sustancias o fármacos de manera alterna o lateral a lo impuesto por los intereses hegemónicos farmacéuticos-hospitalarios, serán señalados y descalificados como portadores de un contra discurso peligroso que atenta contra este inmenso y maquiavélico rompecabezas de intereses globales de la llamada pandemia por la OMS.

Los que pensamos que todo esto corresponde a un funesto plan para desconocer y destruir nuestro historial de salud e inmunidad natural para imponer un futuro totalitario enfermizo dependiente de fármacos y vacunas modificadas genéticamente, todo para sin resistencia vivir y aceptar esta nueva y funesta realidad planeada. Todo lo anterior es el resultado de lo que fuimos y somos hasta hoy: una sociedad de parias egoístas e individualistas, característicos en una sociedad consumista deshumanizada, perdimos la oportunidad como seres gregarios de luchar por nuestra libertad y con la plandemia está garantizado el vivir sumidos como entes apáticos sin capacidad de respuesta.

Nuestros derechos humanos han sido enajenados por los grandes y hegemónicos intereses del poder profundo, quienes sin pudor y abiertamente se abren de capa y se legitiman día a día a través de la mayoría de las llamadas comunidades científicas y corporaciones de comunicación. Lo que se ha demostrado en los últimos 9 meses en la realidad, es que cedimos nuestro espacio de poder, asumimos una pasividad de conformismo, obediencia y cosificación, cedimos el control y aceptamos de manera sumisa su plandemia, comprobaron una vez más que es suficiente usar la estrategia del miedo, ya comprobada por el jefe de campaña de Adolf Hitler; Joseph Goebbels: “Una mentira repetida mil veces se convierte en verdad”.

Plantadas las élites hegemónicas (Rockefeller, Rothschild, Walton, Krump, Koch, Mars, Morgan, Dupont, Bush, etc.) desde hace mucho tiempo como dueños del manejo del sistema económico mundial, del conocimiento y la información considerada como verdadera y científica, vemos en los resultados globales que imponen y predominan sin mayor resistencia sus intereses sobre las vidas humanas, la modernidad

globalizadora resulta desnuda ante los hechos por ser una contradicción hacia la vida y la libertad.

Los medios de desinformación y las redes enajenantes sociales son armas de sometimiento muy eficaces para la legitimidad de la plandemia, maquiavélicamente en todos los medios resuenan como trompetas del apocalipsis sus explicaciones repetitivas y engañosas, solo te permiten ver y escuchar sus “verdades”, éstas sólo reflejan los oscuros intereses de los trust financieros y de las grandes e intocables corporaciones químico-farmacéuticas.

Las explicaciones de los mesías “científicos mercaderes de la salud”, resultan absurdas, porque para bien o para mal, son reconocidos únicamente por ellos mismos, pero en los resultados globales de su plan sólo se observó una quiebra y asfixia económica, encierro inútil de personas sanas, cuarentenas traumáticas ineficientes, clima generalizado de pánico y terror con una desintegración del tejido social y su correspondiente ruptura de la cohesión social.

Se comprobó que las medidas draconianas sólo nos arrojaron un nulo o disperso control de los contagios, porque es imposible aislar o detener mecánicamente la propagación de un virus, estos cumplen ciclos reproductivos naturales de contagio y dispersión creando (en el caso de los contagiados por coronavirus) en un 95%, de los huéspedes síntomas leves o moderados y en un 3% casos serios y graves; para menos del 2% de los pacientes resulta mortal, por lo que la gran mayoría crea su respectiva inmunidad a los virus y así ha sido en toda la historia de la humanidad.

¿Qué se ha demostrado con las anteriores políticas infodémicas epidemiológicas...? que hasta septiembre del 2020 hay casi 1 millón de muertes por COVID 19 (diferentes comunidades médicas de la resistencia en varios hospitales del mundo informaron que más del 80 % de la defunciones por causas diferentes al coronavirus eran registradas como muerte por covid-19, la OMS lo negó por supuesto) la cifra anterior resulta ser una mortandad estándar para una epidemia o comparándola con otras causas de mortalidad es mucho menor a cualquier otra epidemia de influenza o gripe, para comprobarlo basta ver las estadísticas de mortandad históricas mundiales cada año: de diabetes 2 millones, cardiopatía isquémica y accidentes cerebrovasculares 16 millones, cáncer 18 millones, infecciones respiratorias 3 millones y lo más

grave de todo y sin cuarentena, sin vacunas, ni caretas o geles, más de 7 millones de niños menores de 15 años (Unicef) mueren por hambre en el mundo y así por el estilo.

Los datos comprobaron que no se contuvo el virus con los confinamientos, en varios países no se guardaron aislamientos o cuarentenas y mostraron en el transcurso de la plandemia las mismas o inferiores cifras de contagios, hospitalizados o defunciones comparados con los países que sí lo llevaron a cabo y hasta exageraron hasta la locura con las medidas dictadas por la OMS.

Por las cifras reveladas hasta el momento, hay serias dudas de los verdaderos intereses ocultos de esta plandemia y sobre la efectividad de los tratamientos médicos propuestos por la OMS, de los fármacos, terapias de asistencia respiratoria que comprobaron poca eficiencia y alta mortalidad.

De las futuras vacunas ni que decir, se habla de vacunas alteradas genéticamente con graves efectos secundarios y el siniestro plan de una vacunación obligatoria, tal y como lo anunció Bill Gates en una conferencia sobre las nuevas vacunas como parte de las medidas para reducir la población mundial de un 10 o 15 por ciento; si esta punta del iceberg que anunció Anthony S. Fauci MD en el 2017 de que habría una pandemia durante la administración de Trump, algo o mucho de esta nueva realidad está muy mal y creo que ser profano no suena tan descabellado.



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE



Revista del Centro de Investigación y Docencia, **Acoyauh** nueva época