



II CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE DESIGUALDAD SOCIAL, ECONÓMICA Y EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

del 1 al 15 de noviembre de 2017

Jorge Alfredo Lera Mejía / Organizador

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Este Segundo congreso Internacional ONLINE sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI fue debatido en una serie de foros donde se discutieron todas las ponencias presentadas, se enviaron más de 660 opiniones, hubo un total de 75 participantes y 56 ponencias.

Desde su fundación, en las reuniones de las élites económicas del Foro de Davos Suiza, se ha discutido sobre las causas y efectos de la Desigualdad en un mundo globalizado. Por lo que: “Durante años, la desigualdad económica ha sido uno de los temas más discutidos en Davos, tanto en la agenda formal de conferencias como en las conversaciones en los pasillos y las fiestas o cenas privadas celebradas por toda la ciudad. Durante años, poco o nada ha cambiado”.

Por ello Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía en 2002, comentó en el más reciente Foro de Davos que: “Hay que reconocer que la forma en que hemos manejado la globalización ha contribuido de manera significativa a la desigualdad. Sin embargo, aún no he escuchado una buena discusión sobre cuáles cambios a la globalización combatirían la desigualdad” (Fuente:<https://www.nytimes.com/es/2017/01/23/la-elite-de-davos-inquieta-por-la-desigualdad-economica-mientras-disfruta-de-buen-vino-y-viaja-en-jets-privados/>).

Ante este intenso desconcierto, durante la celebración del Segundo Congreso ONLINE sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI, volverán a ser debatido estos tres temas en una serie de foros, donde se podrán discutir todas las ponencias presentadas, publicar opiniones y comentarios cualquier día a cualquier hora desde cualquier parte del mundo.

La desigualdad social, económica y educativa es un problema estructural en la mayoría de países, principalmente de habla hispana, por la misma se está produciendo una mayor diferenciación de las clases sociales y una mayor desigualdad y pobreza económica, considerándose el “Mal del Siglo XXI” por el economista francés Thomas Piketty (El Capital en el Siglo XXI, FCE, 2014).

Ahora la sociedad se enfrenta a un triple desafío, atender las causas de la Desigualdad Social, atender los efectos de la Desigualdad Económica en las clases sociales, y en medio de todo esto, ver cómo influye la Desigualdad Educativa en la falta de acceso a una educación de calidad, al enfrentar esta problemática, intentar hacerlo disminuyendo las asimetrías entre las clases pobres y ricas de un mundo global y ahora con tendencias a un renovado Proteccionismo.

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-16874-74-3

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Comité Científico y Organizador

Dr. Jorge A. Lera Mejía, UAMCEH UAT

Dr. Juan C. Martínez Coll, EUMED UMA

Dr. Roberto F. Ochoa García, UACJS UAT

Dr. Ignacio Rivas Flores, FCE UMA

Dr. Héctor M. Cappello García, CeMIR UAT

Patrocinadores

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Director Mtro. Obidio Sánchez López
Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Málaga. Decana Dra. Rosario Gutiérrez Pérez.

Grupo EUMED de la Universidad de Málaga. Director Dr. Juan C. Martínez Coll.
Responsable de Foros Lisette Villamizar Moreno.

Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CeMIR) UAT-UNAM.
Revista Internacional SOCIOTAM UAT-UNAM. Director Dr. Héctor M. Cappello García.
Editora Mtra. Laura Casamitjana de la Hoz.

Cuerpo Académico Estudios de Economía y Sociedad (UAT-CAEC-80) de la UACJS UAT.
Líder Dr. Jorge Alberto Pérez Cruz. Colaboradores Dr. Roberto F. Ochoa García y Dr. Jorge A. Lera Mejía.

Grupo de Investigación en Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa (PROCIE-HUM-619). Responsable Dr. José Ignacio Rivas Flores.

Índice de Ponencias

DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS EN MÉXICO. Por Perla Michell López Zúñiga.....	1
DESIGUALDAD EDUCATIVA, NIÑEZ Y GÉNERO. EDUCACIÓN COMPARADA ENTRE ESPAÑA Y MÉXICO. Por Jorge Alfredo Lera Mejía; Roberto Fernando Ochoa García; Daniel Cantú Cervantes; José Ignacio Rivas Flores; Juan Carlos Martínez Coll.....	16
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES. Por María Taide Garza Guerra.....	40
LAS EMOCIONES COMO PIEDRA ANGULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL “GÉNERO”. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA. Por Susana de las Nieves Stoner.....	58
LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA, UNA PASEO POR SU RECORRIDO HISTÓRICO. Por Laura M Guerrero.....	68
ESTUDIO DE FACTORES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIA SUPERIOR DE UNA ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA: ESTRATEGIAS PARA UN MEJOR RENDIMIENTO ACADÉMICO A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN. Por Gabriela Abish Sifuentes Castillo y Jorge Alfredo Lera Mejía.....	75
LA DESIGUALDAD SOCIAL: EL BULLYING EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA E INSTITUCIÓN PÚBLICA. Por María Fernanda López Tamez.....	98
LA EXCLUSION Y DISCRIMINACION EDUCATIVA A CAUSA DE LAS DIFERENTES CREENCIAS Y COSTUMBRES EN LOS NIVELES BASICOS (ESCUELA SEC. TEC. NO 1 ÁLVARO OBREGÓN Y EL COLEGIO IBEROAMERICANO) Por Steve Alan Acuña Godínez.....	118
EL OCIO EN LOS CENTROS ESCOLARES. Por José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	134
APRENDIZAJE POR SERVICIO: UNA OPORTUNIDAD DE APRENDER MEJORANDO EL ENTORNO. Por José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	145
ESTRATEGIA E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI: EL TETRAEDRO DIDÁCTICO COMO UNA OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN GENUINA Y LA INVENCION SITUACIONAL. Por Raúl Volker.....	155
PROPUESTA DE UN MANUAL DE OPERACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD TUTORIAL EN LA ESCUELA SUPERIOR DE COMPUTO Y DISMINUIR EL REZAGO, LA DESERCIÓN Y EL INDICE DE REPROBACIÓN. Por Miguel Ángel Maldonado Muñoz y José Cruz Martínez Perales.....	174

PROYECCIÓN DE COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UAEH POR MEDIO DE REGRESIÓN LINEAL PARA BUSCAR DISMINUIR EL NÚMERO DE RECHAZADOS A INGRESAR PARA EL AÑO 2023.

Por Juan Jose Aguilar Lugo Marino.....182

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ÁLGEBRA LINEAL, UTILIZANDO LA TECNOLOGÍA.

Por Rosalía Buenrostro Arceo, Irma Yolanda Paredes Águila y Alicia Blanco Aquino.....199

LA EDUCACIÓN Y SU APOORTE A LA EQUIDAD SOCIAL EN COLOMBIA.

Por Astrid León Camargo.....214

EL CONSUMO DE MARIHUANA FRENTE A LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN EL NIVEL MEDIO Y SUPERIOR.

Por Lida Rubiela Fonseca Gómez, José Luis Ariza y María Fernanda Dueñas Álvarez.....219

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA MATERIA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)

Por Aurora Arjones Fernandez.....239

TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA DISCIPLINA TEORÍA ECONÓMICA.

Por Mabel de la Caridad Puertas Balbuena.....254

DESIGUALDAD DE NIVELES ENTRE LOS ALUMNOS PROVINIENTES DE MÓDULO Y/O BACHILLERATO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

Por Miguel Ranilla Rodríguez.....266

EL USO Y ABUSO DE LAS TIC Y REDES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA DE CD. MANTE, TAMAULIPAS.

Por Roberto Collado Tinajero.....273

ESTUDIO DE LA BRECHA DIGITAL Y SOCIOECONÓMICA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO DEL COLEGIO GIBRALJAIRE (MÁLAGA).

Por Samuel Medina Claros.....291

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES POR LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Por María Taide Garza Guerra.....319

DESIGUALDAD DIGITAL Y SUS CONSECUENCIAS (UNA VISIÓN GENERAL)

Por Juan Enrique Martínez Cantú.....333

JUVENTUD, EDUCACIÓN Y REDES SOCIALES.

Por Jesús Roberto Ramírez Castillo y Juan Enrique Martínez Cantú.....344

DESERCIÓN ESCOLAR Y PROBLEMÁTICA.

Por María de los Angeles Ramírez Franco.....355

EFFECTOS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Por Gerardo Jacinto Gómez Velázquez.....361

UNA PROPUESTA PARA INDAGAR SOBRE LOS INTERESES SOCIALES DEL BACHILLER DE FRENTE A SUS INTERESES PROFESIONALES.

Por Agustín Amezcuita Iregoyen, Jorge Luis Hernández Torres y Joselyn Alejandra Campos Valdivia.....370

BULLYING, COMO CAUSA DE DESERCIÓN EN LA PREPARATORIA REGIONAL DE SAN MIGUEL EL ALTO.

Por Estela López Martín, Miguel Ángel Polanco Razura y Gerardo Vite Jimenez.....387

LA ESCUELA COMO MOVIMIENTO SOCIAL. ALTERNATIVAS A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA MEDIACIÓN COMUNITARIA.

Por María Jesús Márquez García, Pablo Cortés González y José Ignacio Rivas Flores.....401

FUTURO DE LAS TIC'S PARA UNA EDUCACIÓN INCLUYENTE.

Por Sergio Abdías Altamirano Herrera y Jorge Alfredo Lera Mejía.....416

LA DESIGUALDAD, PROMOTORA DE LA MIGRACIÓN CENTROAMERICANA. APUNTES PARA EL ACERCAMIENTO A UNA REALIDAD.

Por Gerardo Enrique del Rivero Maldonado y Héctor Ruiz Ramírez.....429

EL DIBUJO, HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN EL AULA.

Por Nuria López Pérez.....443

EL OCIO COMO PUNTO DE INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN. UNA MIRADA CRÍTICA.

Por M^a Ángeles Hernández Prados y José Santiago Álvarez Muñoz.....449

DESIGUALDAD EN EL ENTORNO ECONÓMICO Y SOCIAL EN EL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN.

Por Adela Chavez y María Cristina Moreno Jácome.....463

ROLES DE LA APERTURA COMERCIAL, DE LA DESINDICALIZACIÓN, DE LA INNOVACIÓN Y DEL PROGRESO TÉCNICO EN LA DESIGUALDAD DEL INGRESO.

Por André Gérald Destinobles y Julia Hernández Aragón.....473

INFLUENCIA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA DESERCIÓN ESCOLAR; ESTUDIO DEL CBTIS 236 Y LA PREPARATORIA ANTONIO REPISO (PREVENCIÓN POR MEDIO DE LA LÚDICA).

Por Evelyn Anahi Soto Jasso y Jorge Alfredo Lera Mejía.....487

DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS COMERCIANTES DE PUESTOS FIJOS Y SEMIFIJOS DEL CENTRO DE CD. VICTORIA.

Por Jessica Elizabeth Pérez Maldonado.....508

EMBARAZOS EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES COMO CAUSA DEL AUSENTISMO, DESERCIÓN Y REZAGO EDUCATIVO EN TAMAULIPAS.

Por Lilian Lizzeth Rangel Cerda.....525

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL ABANDONO ESCOLAR.

Por M.^a Ángeles Hernández Prados y Miriam Alcaraz Rodríguez.....541

EL ABSENTISMO ESCOLAR COMO FUENTE DE DESIGUALDADES SOCIALES.	
Por Marc Pallarès Piquer.....	555
BULLYING EN INSTITUCIÓN RURAL E INSTITUCIÓN URBANA EN NIVEL BÁSICO (SECUNDARIA).	
Por Andrea Josymar Martínez Montalvo.....	567
PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA EN LORCA. PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS.	
Por Sandra Fernández Del Amor.....	582
LA ESCUELA PÚBLICA FRENTE A LA DIVERSIDAD. LA LUCHA POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	
Por Jesús Javier Moreno Parra, José Ignacio Rivas Flores.....	612
LA ESCUELA COMO MOVIMIENTO SOCIAL. ALTERNATIVAS A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA MEDIACIÓN COMUNITARIA.	
Por María Jesús Márquez García, Pablo Cortés González y Jose Ignacio Rivas Flores.....	627
DESIGUALDAD LABORAL EN EX-ALUMNOS EGRESADOS DE LA UAT.	
Por Edgar Eloy Alfaro Dávila.....	644
EL DESEMPLEO Y SUS AFECTACIONES EN LA SOCIEDAD VICTORENSE.	
Por Roberto Clemente Castro Díaz.....	663
EL EMPRENDEDOR EN EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL. ESTUDIO DE CASO: EL PROGRAMA UNIVERSITARIO EMPRENDEDOR.	
Por Roberto Fernando Ochoa García y Jorge Alfredo Lera Mejía.....	678
PRECARIZACIÓN EMPRENDIMIENTO Y DESIGUALDAD DE PROFESIONISTAS EN MÉXICO.	
Por Abimael Bolaños Lopez y María de la Luz Guevara Calderón.....	691
LA PRECARIZACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN DEL TRABAJO PROFESIONAL DOCENTE EN MÉXICO.	
Por Zulma Raquel Zeballos Pinto, Erik Márquez de León y Rogelio Castillo Walle.....	701
UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DEL DESARROLLO Y LA DESIGUALDAD. NOTAS PARA LA REFLEXIÓN.	
Por Adolfo Rogelio Cogco Calderón y Jorge Alberto Pérez Cruz.....	716
DESIGUALDAD EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE ZONAS RURALES Y URBANAS NO ATENDIDAS POR LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA.	
Por Benjamín Hernández Miranda.....	724
NEOLIBERALIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA. ESTRATEGIAS Y ACCIONES DE RESISTENCIA DESDE LA PROFESIONALIDAD Y LA MOVILIZACIÓN SOCIAL.	
Por M ^a Olivia Ávila Ruiz y Javier Molina-Pérez.....	751
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA (LOE VERSUS LOMCE) EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DEL CONSEJO DE CENTRO.	
Por Jaime Sánchez Ortiz, Vanessa Rodríguez Cornejo y Teresa García Valderrama.....	764

TUTORIA Y AUTOGESTION ACADEMICA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM.

Por Ramon Rivera Espinosa.....774

LA VOLUNTAD POLÍTICA DEL GOBIERNO CUBANO DESDE EL TRIUNFO DE LA REVOLUCIÓN PARA EVITAR DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA NIÑEZ.

Por Berta Irailis Yanes Watson.....779

LA ESCASEZ DE RECURSOS ECONÓMICOS COMO CAUSA DE DESERCIÓN.

Por M^a de los Angeles Valdivia Gutiérrez y Arturo Barba Barrera.....786

DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS EN MÉXICO¹

Perla Michell López Zúñiga

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)
Perla_040398@hotmail.es

Resumen: El documento intenta analizar la perspectiva de género, describir los estereotipos sociales de género en los niños y niñas, la educación que se imparte en México y por ende si existe igualdad de oportunidades entre géneros, la información se obtuvo mediante una encuesta online. Se identificó que los roles de niños y niñas conservan las ideas principales y creencias sociales que diferencian a uno y otro sexo.

Palabras clave: Equidad de género, niños y niñas, discriminación, equidad educativa, desigualdad, México, educación.

GENDER INEQUALITY IN THE EDUCATION OF CHILDREN IN MEXICO

Abstract: The paper aims to analyze the gender perspective, describe the gender stereotypes of boys and girls, the education that is taught in Mexico, and even if there is equality of opportunity between genders, through an online survey. It was identified that the roles of boys and girls retain the main ideas and social beliefs that differentiate one sex and the other sex.

Key Words: Gender equity, boys and girls, discrimination, educational equity, inequity, Mexico, education.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad" de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Perla Michell López Zúñiga se distingue como alumna sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes en la educación: desigualdad de género.

Estereotipos.

Concepciones de géneros en niños y niñas.

Desigualdad de género en la educación de las niñas

METODOLOGÍA

Se realizó una encuesta online con 7 preguntas: 3 de respuesta breve y 4 de opción múltiple y de frecuencia, para 50 estudiantes desde los 12 años hasta los 21 años, referente al tema: desigualdad de género en la educación de los niños para obtener información del tema y por ende graficar los resultados de las respuestas.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes en la educación: desigualdad de género

A partir del siglo XIX, grupos feministas sentaron bases para el impulso de los temas de género. Inicialmente, la lucha se centró en otorgar a la mujer el derecho al voto y posteriormente su participación en el ámbito profesional y laboral, a través del tiempo se ha ido logrando una perspectiva de género en donde las mujeres y los hombres tengan una sociedad de justicia, igualdad y equidad.

A pesar del impulso que en los últimos años se ha dado, siguen prevaleciendo creencias como “La mujer es inferior al hombre”, “La mujer solo debe de estar en la casa”, “El hombre es el que debe trabajar”. Estos estereotipos fomentan la desigualdad entre mujeres y hombres creando actos de violencia de un sexo que se considera superior al otro.

A su vez, es en la familia donde todas las creencias sobre el género se socializan, mostrando a las niñas y los niños las pautas de comportamiento esperadas para cada uno de ellos.

Es preciso cuestionar la importancia de la igualdad de derechos y de oportunidades entre los sexos y de qué manera este tema puede estar presente en los procesos educativos desde la primera infancia.

A medida de que el niño va tomando el rol de su sexo, va creando propias concepciones sobre el ser hombre y mujer, de tal forma que desde la infancia muestran las diferencia de género como lo son “Las niñas ayudan en las actividades domésticas” y “Los niños actividades de mayor responsabilidad o fuerza”.

Es por ello que los diferentes estereotipos al “ser hombre” y “ser mujer”, se ve reflejada desde la infancia. Las pautas o roles asumidos por los padres ofrecen una referencia en la cual los hijos conciben los diferentes tipos de estereotipos de género.

De ahí, identificarán las concepciones de género en los niños y las niñas y establecerán sus propias relaciones sociales actuales y futuras.

Para comenzar este pequeño ensayo es importante decir que las niñas y las adolescentes enfrentan con mayor exclusión los retos económicos, sociales y culturales que los varones, condiciones que se agravan al no contar con programas destinados a su desarrollo y al respeto pleno de sus derechos.

Estas desigualdades, aunadas a la discriminación, son el origen de la violación a sus derechos humanos. Por ello, la defensa y promoción de los derechos de las mujeres tiene que iniciar con las niñas, quienes han quedado invisibilizadas no sólo en los datos, sino además en el discurso y las acciones de reconocimiento, promoción y protección de sus derechos.

Como dice el Secretario General de la ONU, Ban Ki Moon “La igualdad de las mujeres y las niñas constituye también un imperativo económico y social. Hasta que no se logre liberar a las mujeres y las niñas de la pobreza y la injusticia, todos nuestros objetivos: la paz, la seguridad, el desarrollo sostenible, correrán peligro”

Las desigualdades entre hombres y mujeres, comienzan desde la infancia. La cultura en la que nos desarrollamos, la construcción social que se vuelca en el instante en que se conoce el sexo de las o los bebés,

diferenciando el acceso de oportunidades para cada sexo, dictando un futuro donde el trato diferencial y violento, es regla.

En palabras de (Finco, 2015), la carga cultural se posiciona como una profecía que jerarquiza y naturaliza las diferencias entre los sexos, reduciéndolos a características físicas adoptadas como naturales, y por ende, que son inmutables, que un hombre siempre tiene que ser un “hombre” y una mujer, “mujer”.

Es por eso que el Estado tiene la obligación de establecer acciones que desde la perspectiva de género, orienten las políticas públicas a reconocer, promover, proteger y garantizar el acceso igualitario de mujeres y niñas a las diversas áreas.

Estereotipos

A lo largo de su historia nuestra sociedad ha ido transmitiendo ideas y creencias sobre el hombre y la mujer, que los colocan en posiciones distintas y desiguales.

Las ideas y creencias de un niño, se constituyen dentro de un marco social en el que la cultura las normas sociales y las diferentes formas de pensar van mediando en el niño(a) sus propios conceptos y valores en torno al mundo que le rodea. (Berger PL. y Luckman T., 1994.)

De acuerdo a (Corsi, 1994), las creencias respecto a las diferencias de género, que continúan prevaleciendo en la población, son:

- Que las mujeres son inferiores que los hombres.
- Que el hombre es el jefe del hogar.
- Que el hombre tiene derechos de propiedad sobre la mujer y los hijos, que la privacidad del hogar debe ser defendida de las regulaciones externas.

Concepción de género en niños y niñas

Según (Corsi, 1994) La perspectiva de género comprende valores culturales, mitos, estereotipos, aprendizaje social de roles genéricos e incluso la discriminación genérica dentro de la familia.

Los roles de género señalan que los hombres son la máxima autoridad de la casa, independientes, libre, individualistas, objetivos, racionales y también explosivos. Por lo contrario, a las mujeres se les considera dependientes, débiles, sumisas, emotivas, encargadas de las responsabilidades domésticas y de la crianza de los hijos.

Estas concepciones reflejan los roles de género socialmente contruidos, incluso al conservar conceptos tales como lo es la caballerosidad, o la idea de que ellas son más maduras, estas características análogas del buen comportamiento esperado en las mujeres como “que está obligada a mantener la rectitud en su comportamiento” mientras que al hombre se le permite ciertas faltas en sus acciones.

Conductas como llorar, hacer deporte, hacer quehaceres domésticos, cuidas a los y las hermanas, bailar entre otras, se considera que pueden realizarse por ambos sexos sin hacer discriminación.

Por otra parte pero refiriéndonos al mismo problema la desigualdad de género en la educación de los niños se ve muy presente en las aulas de las instituciones educativas ya que los docentes tienen marcado los estereotipos o reglas que debe seguir los mujeres y los niños.

La educación constituye un fin en sí misma que ha sido, más tempranamente que otros, reconocida como un derecho individual. Los Gobiernos, en la medida de sus posibilidades, han provisto los medios para alcanzar cobertura universal en el nivel primario, incluso legislando sobre la obligatoriedad de asistir a la escuela. Este derecho individual tiene una contrapartida social y económica: también la educación es un medio para lograr una mejor inserción en el mercado laboral, aumentar la productividad social y los ingresos individuales (CEPAL, 2001)

Sin embargo esto no debería de ser así porque los niños desde una edad temprana deberían de saber no hay distinción entre ambos sexos, que cualquier niño o niña que quiera estudiar o practicar algún deporte, actividad o jugar lo puede hacer sin importar su sexo, raza, religión, cultura o preferencia social.

Es por ello que las instituciones educativas deben promover e implementar actividades donde los niños y niñas interactúen entre sí para ir disminuyendo la desigualdad de género, así como también debería de haber conferencias y/o pláticas para los padres de familia y la sociedad en general.

Desigualdad de género en la educación de las niñas

Hace unas cuantas décadas se veía muy presente la desigualdad educativa en las mujeres y desafortunadamente sigue estando presente en pleno siglo XXI, aunque se haya hecho muchos cambios para evitar dicha desigualdad el machismo sigue estando, esto se da en muchas ocasiones en las zonas urbanas cuando la mujer quiere estudiar y los padres, hermanos, abuelos o esposos no les permiten porque tienen los estereotipos muy marcados o en dichas ocasiones por la cultura que ha prevalecido durante tantos años.

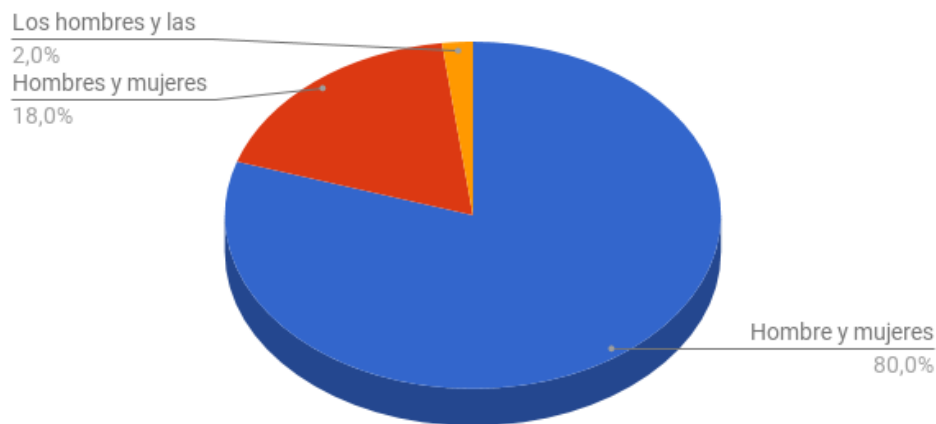
En América Latina para el sector femenino de la población aún es un problema el acceso a la educación. Aunque no es posible generalizar, son notables las diferencias que existen por países entre el porcentaje de cada generación escolarizado en las distintas edades, como en las proporciones comparadas de hombres y mujeres (Subirats, 1998).

RESULTADOS

A continuación se mostrarán y se explicarán los resultados que se obtuvieron de las preguntas de la encuesta online, referente al tema que he estado hablando que es la desigualdad de género en la educación de los niños.

1. Para ti ¿Qué es la equidad de género?

¿Qué es la equidad de género?



La primera respuesta indica que el 80,0% opina que hombres y mujeres son iguales ante la ley, 18,0% que hombres y mujeres tenemos la misma capacidad y el 2,0% que los hombres y las mujeres no tienen los mismos derechos con estos porcentajes podemos ver que los hombres y mujeres son iguales y por ende deben tener los mismos derechos, pero desafortunadamente no es así, ya que la desigualdad de género sigue estando muy presente.

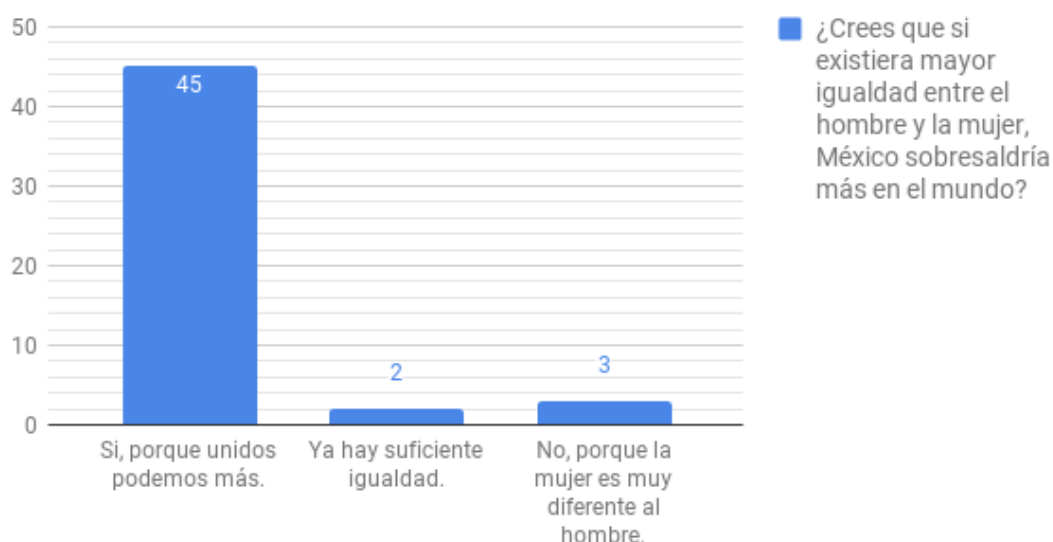
2. ¿Crees que los niños y las niñas deben de participar en eventos deportivos, culturales y sociales? ¿Por qué?

Si, porque en la constitución está claramente estipulado que tenemos los mismo derechos, como la recreación, ambos podemos tener acto de presencia en dichos actos.
Si, porque no tiene nada que ver si son mujeres o hombres que lo hagan y todos pueden hacerlo
Si, porque es una forma de que se relacionen.
Sí, tenemos los mismo derechos, por lo tanto si queremos participar y podemos, debemos hacerlo.
Si, por que no debe de existir la discriminación.
Si, ya que es sano para ellos
Si, porque así se pueden integrar a la sociedad
Para socializar y tener una buena convivencia entre ambos sexos
Si, ya que no debe existir distinción de un deporte o cultura, solo por un género.
Si, para que tengan disciplina, y disminuya la obesidad
Si, para desarrollar sus habilidades físicas y participar con los demás
Si porque debe de haber igualdad de generos

De esta respuesta podemos rescatar diferentes opiniones y el 100% estuvo de acuerdo en que los niños y niñas deben de participar en eventos deportivos, culturales y sociales ya que así pueden interactuar entre sí y así disminuir la discriminación como también los estereotipos con los que se han marcado o clasificado a las personas.

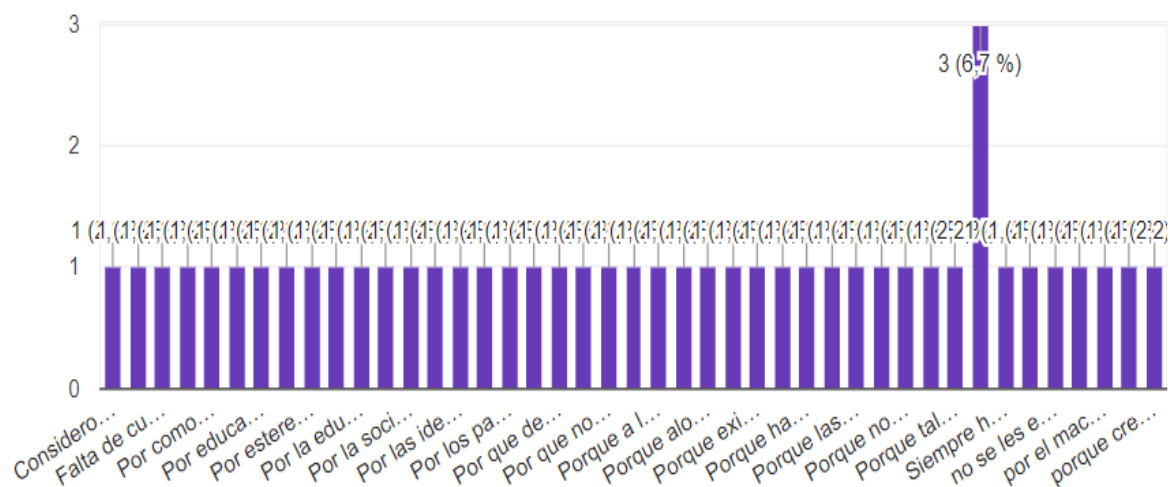
3. ¿Crees que si existiera mayor igualdad entre el hombre y la mujer, México sobresaldría más en el mundo?

¿Crees que si existiera mayor igualdad entre el hombre y la mujer, México sobresaldría más en el mundo?



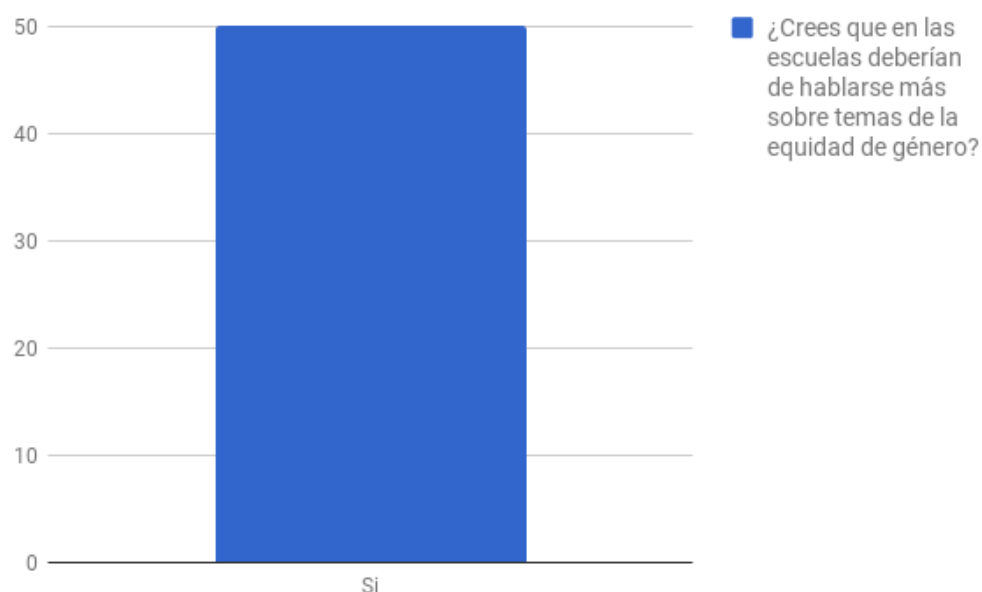
Referente a esta pregunta hubo 2 personas que piensan que ya hay suficiente igualdad, 3 personas que piensan que México no sobresaldría si existiera mayor igualdad y 45 personas que unidos podemos hacer que el país sobresalga y que los estereotipos vayan disminuyendo para así obtener una mejor igualdad de género.

4. ¿Por qué crees que hay desigualdad social de género en la educación de los niños?



Muchas de las opiniones para esta respuesta fueron que la desigualdad de género en la educación de los niños está presente por falta de la comunicación con los padres, docentes, directivos y administrativos así como también con las demás personas o compañeros, también por la cultura y estereotipos que se tienen o se han ido obtenido a lo largo de la vida y que se transmiten o se ven diariamente, por la falta de conciencia de las personas y por la educación que los padres dan a sus hijos. De acuerdo a estas opiniones podemos decir que todas las personas somos culpables de que hoy en día exista desigualdad de género y que para concientizar a la sociedad tenemos que empezar por nosotros a no crear estereotipos y/o señalar a una persona con alguna marca o característica.

5. ¿Crees que en las escuelas deberían de hablarse más sobre temas de la equidad de género?



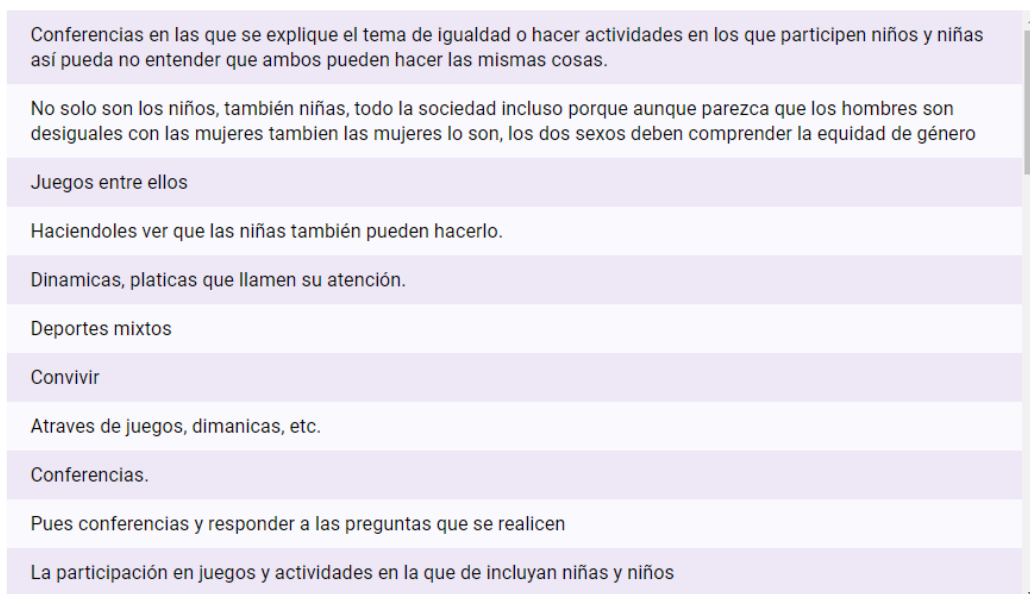
El 100% de las respuestas para esta pregunta fueron positivas, todas las personas que respondieron la encuesta están de acuerdo que en las escuelas debería de hablarse más sobre temas de equidad de género para así disminuirla.

6. Consideras que las niñas deben de estudiar una profesión



Obtuvimos que el 46% considera totalmente que las niñas deben de estudiar una profesión, sin embargo 4 personas solo estuvieron de acuerdo con ello, esto quiere decir, que aunque hay mayor igualdad de género sigue estando presente el machismo.

7. ¿Qué actividades consideras que se deberían de emplear para que los niños comprendan la equidad de género?



Conferencias en las que se explique el tema de igualdad o hacer actividades en las que participen niños y niñas así pueda entender que ambos pueden hacer las mismas cosas.

No solo son los niños, también niñas, toda la sociedad incluso porque aunque parezca que los hombres son desiguales con las mujeres también las mujeres lo son, los dos sexos deben comprender la equidad de género

Juegos entre ellos

Haciéndoles ver que las niñas también pueden hacerlo.

Dinámicas, pláticas que llamen su atención.

Deportes mixtos

Convivir

Atraves de juegos, dinámicas, etc.

Conferencias.

Pues conferencias y responder a las preguntas que se realicen

La participación en juegos y actividades en las que incluyan niñas y niños

Hubo muchas propuestas que se deberían emplear para que los niños comprendan la equidad de género como conferencias, juegos mixtos, dinámicas y actividades donde se involucren ambos sexos, ejemplos ilustrativos, exposiciones entre otras, pero cabe decir que no solo los niños deben de recibir este tipo de información, sino todas las personas para que así haya concientización; y compartir la información con más personas para disminuir poco a poco la desigualdad de género.

Formato de la encuesta

DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS.

El objetivo de esta encuesta es obtener información y resultados sobre la desigualdad de género en la educación de los niños.

Para ti ¿Qué es la equidad de género?

- ☐ Hombre y mujeres son iguales ante la ley.
- ☐ Los hombres y las mujeres no tienen los mismos derechos.
- ☐ Hombres y mujeres tenemos la misma capacidad.

¿Crees que los niños y las niñas deben de participar en eventos deportivos, culturales y sociales? ¿Porque?

Tu respuesta

¿Crees que si existiera mayor igualdad entre el hombre y la mujer, México sobresaldría más en el mundo?

- ☐ Si, porque unidos podemos más.
- ☐ No, porque la mujer es muy diferente al hombre.
- ☐ Ya hay suficiente igualdad.

¿Porqué crees que hay desigualdad de género en la educación de los niños?

Tu respuesta

¿Crees que en las escuelas deberían de hablarse más sobre temas de la equidad de género?

- ☐ Si
- ☐ No

Consideras que las niñas deben de estudiar una profesion

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

¿Que actividades consideras que se deberían de emplear para que los niños comprendan la equidad de género?

Tu respuesta

CONCLUSIÓN

Para concluir con este ensayo podemos decir que aun cuando la concepción de género en niñas y niños presenta indicadores que apuntan hacia una valoración de igualdad entre ambos géneros, la distribución de roles, características y actividades para cada uno, conserva aún una diferencia marcada por las pautas culturales prevalecientes.

La de desigualdad de género sigue estando muy presente hoy en día y que no hay mucha concientización del gobierno y la sociedad, presentándose primordialmente en la educación que es un factor muy importante en la vida de cada individuo.

La desigualdad de género en la educación de los niños se ve muy afectada ya que ellos reflejan lo que valores y enseñanzas de sus padres y estos deberían ser buenos porque ellos son el futuro del país y por ende, los padres, docentes, gobierno y sociedad en general debe de promover y emplear actividades con el fin de disminuir la desigualdad de género y que no por ser de sexo, raza, cultura, religión o preferencias sexuales diferentes haya algún tipo de discriminación, porque ante la ley todos somos iguales y tenemos los mismos derechos.

Con la colaboración de todas y todos, podremos construir entornos favorables y de desarrollo armónico para niños, adolescentes, hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA:

Berger PL. y Luckman T. (1994.). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.: Amorrortu.

CEPAL. (2001). *Comisión Económica para América LATina y el Caribe Aspectos Económicos de la Equidad de Género*. Obtenido de <http://www.eclac.org/>

Corsi, J. (1994). *La violencia hacia la mujer en el contexto doméstico*. México: Fundaciones Mujeres.

Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud.*, 85-96.

Subirats, M. (1998). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Seria Mujer y Desarrollo. La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación*. Obtenido de <http://www.eclac.org/>

DESIGUALDAD EDUCATIVA, NIÑEZ Y GÉNERO. EDUCACIÓN COMPARADA ENTRE ESPAÑA Y MÉXICO ¹

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía jalera@uat.edu.mx
 Dr. Roberto Fernando Ochoa García rochoa@uat.edu.mx
 Dr. Daniel Cantú Cervantes dcantu@uat.edu.mx
 Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

Dr. José Ignacio Rivas Flores j_rivas@uma.es
 Dr. Juan Carlos Martínez Coll coll@uma.es
 Universidad de Málaga. España

RESUMEN:

De acuerdo a estudios recientes de la UNICEF (UNICEF, 2016), la desigualdad social, económica y educativa “es un lastre para la felicidad y el desarrollo y es un obstáculo para el cumplimiento de los derechos de la infancia”. Se reconoce que la desigualdad afecta tanto a niños, jóvenes y adultos; mujeres y hombres; a todos los países, razas, culturas y costumbres. Pero afecta más a los niños en general y a las niñas en particular. La UNICEF separa estos impactos de la siguiente manera: a) Impacta hoy: carencias materiales, ansiedad, sufrimiento, infelicidad, que pueden determinar la vida de los niños; b) Impacta en el futuro: círculos viciosos de privación y pobreza, menor movilidad social, deterioro de los servicios público que utilizan los más vulnerables; c) Impacto en la sociedad: menor crecimiento económico, menos capacidad de protección, inestabilidad social, inseguridad. Esta investigación, aborda el tema de la desigualdad educativa, y el impacto de la misma en la niñez y en el género, haciendo una comparativa internacional entre los niños de España y México, bajo la teoría de La Educación Comparada, dado el común denominador que nos une el uso del mismo idioma, dominio de la religión católica, ideologías y machismo, la mezcla del mestizaje resultante por la colonización, y las políticas públicas similares que se aplican en el modelo educativo de ambos países.

Palabras clave: Desigualdad educativa, educación comparada, niñez y género.

¹ Esta investigación en proceso (2016-2018), es producto del trabajo aplicado por la Red de tres grupos de investigación, integrados por la Universidad Autónoma de Tamaulipas - México (UAT), Cuerpo Académico “Estudios de Economía y Sociedad” (UAT-CA-80), coordinados por el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía y el Dr. Roberto Fernando Ochoa García, con la colaboración del Dr. Daniel Cantú Cervantes. Por parte de la Universidad de Málaga - España (UMA), los Grupos de Investigación “Profesorado, Cultura e Institución Educativa” (HUM 619) de la Junta de Andalucía, Facultad de Educación, coordinado por el Dr. José Ignacio Rivas Flores; y el Grupo de investigación “EumedNet: Actividades de investigación con Universidades Latinoamericanas” (SEJ 309), coordinado por el Dr. Juan Carlos Martínez Coll. En el año 2016, se celebró el Primer Congreso EumedNet sobre Desigualdad Social y Económica en el Siglo XXI, por lo que ésta es la continuación de estos coloquios concertados entre redes internacionales de cuerpos académicos.

INTRODUCCIÓN

En los países de habla hispana, tanto España, México y resto de Latinoamérica, nos une una idiosincrasia y un mismo idioma, pero también nos amenazan vicios y costumbres que resultan en sentimientos de pobreza, desigualdad, discriminación y machismo. Uno de los grupos sociales más afectados por este fenómeno social, son los niños y las mujeres, aquí se presenta en nuestros países los impactos más fuertes de la desigualdad, principalmente en la educativa.

Por siglos este sentimiento doloroso ha dañado las relaciones sociales, sobre todo a las clases más desprotegidas en las ciudades y en el campo, lo que ante la evolución democrática moderna, se ha tendido en buscar ahora, una nueva estrategia para abordar la desigualdad de la niñez y de género. Las pruebas son claras, cuando los países valoran a las niñas y las mujeres tanto como a los niños y los hombres; cuando invierten en su salud, educación y capacitación, y cuando les dan a las mujeres mayores oportunidades de participar en la economía, administrar los ingresos, y tener y dirigir negocios, los beneficios trascienden más allá de las niñas y mujeres como individuos y se extienden a sus hijos y familias, sus comunidades, las sociedades y las economías en general.

Estas visiones ahora son sustentadas por organizaciones civiles e institucionales, que sustentan una nueva estrategia de niñez y género por grupos no gubernamentales de respeto a los derechos humanos, así como organismos mundiales como la ONU, UNESCO, UNICEF, CEPAL, OCDE, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, los cuales trazan caminos para buscar mejorar las oportunidades de las mujeres y niñas, porque no es solo moralmente correcto, sino que es fundamental para el crecimiento económico. Estas estrategias se apoyan en pruebas de que las brechas que persisten entre hombres y mujeres imponen costos reales a nivel mundial que pueden ser abordados. Una meta es poder reducir el costo de la desigualdad de género ampliando el acceso a los servicios financieros. Un reto es apoyar que las mujeres accedan a una educación inclusiva, que logren mejores empleos y acceso a créditos de emprendedores, factores tendientes a reducir desigualdad y pobreza.

EDUCACIÓN COMPARADA COMO MÉTODO DE TRABAJO

La Educación Comparada existe como ciencia de la educación desde hace bastante tiempo (García Garrido, 1986). Citan en la sinopsis del libro sobre Educación Comparada, los coordinadores Navarro y Navarrete, qué:

“Cuando un estudiante o investigador de educación comparada pregunta si toda comparación debe ser internacional o si también se pueden hacer comparaciones al interior de un país, está planteando una pregunta cuya respuesta es nada fácil, porque evoca discusiones importantes en la trayectoria epistemológica y sociológica del campo de la Educación Comparada, en tanto que se han desplegado distintas perspectivas y posiciones”

Este libro abona al campo por medio de tres secciones: 1) Fundamentos y casos de educación comparada, en la que se encuentran los capítulos dedicados a comparaciones entre países, 2) Educación internacional, en la que aparecen trabajos dedicados al análisis de la educación desde perspectivas transnacionales, también aquellos que tratan de políticas de organismos internacionales, y los que toman la perspectiva de la globalización y, 3) Comparaciones nacionales, en el que convergen los capítulos referidos a comparaciones realizadas al interior de un país, de un estado, de una institución, o también a aquellos que comparan el desarrollo institucional en distintos momentos de su propio desarrollo (Navarro, Marco Aurelio y Navarrete Cazales, Zaira, 2015).

La Educación Comparada es importante para nuestro trabajo “España-México”, ya que realizamos una comparación entre dos países (caso uno del libro citado), centrándonos en la etapa de *Desigualdad en la Educación infantil: niñez y género*. Por ello, definimos el término “Educación Comparada”. Según la Real Academia Española (RAE), (www.rae.es) encontramos tres acepciones válidas para apoyar este trabajo:

Educación: 1. Acción y efecto de educar. 2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. Instrucción por medio de la acción docente”.

Las tres definiciones ofrecidas por la RAE son adecuadas, destacando la segunda, ya que en España, le da mucha importancia a la “crianza” del niño,

señalándolo en las Directrices Nacionales para el Currículo sobre la Educación y Cuidado de la Infancia.

A continuación definimos “comparar” según la Real Academia Española (www.rae.es): Comparar: “Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanza”. La definición obtenida de la palabra “comparar”, es adecuada para nuestro trabajo, porque vamos a centrarnos en la Educación para niños menores de doce años en dos países, y vamos a destacar cuáles son las diferencias, en base a dos aspectos, que son el currículo de la etapa de Educación Infantil, y la formación del profesorado.

Por otra parte, la Educación Comparada es calificada como una ciencia de la educación. “Es un área de estudio académico que investiga la educación en un lugar determinado y la compara con la de otro sitio”. La Educación Comparada, se hace referencia en el artículo titulado “Nuevos tiempos, nuevas voces. Perspectivas comparadas para la educación, de www.wcces2013.com, destacando que tiene unas funciones: - Considerar la educación desde la primera infancia hasta los últimos años de vida. - Interesarse por una educación para todos desde los cursos base como primaria, hasta cursos superiores. - Ocuparse de la formación del profesorado. - Atender a la diversidad social, física y cultural. - Prestar atención a cuestiones tan importantes como el qué y para qué educar. - Estudiar los mejores usos de las tecnologías.

Por lo tanto, consideramos que de estas funciones de la Educación Comparada, todas importantes, la primera, que dice que considera la educación desde la primera infancia hasta los últimos años de vida, es más representativa ya que en él vamos a tratar la Educación Infantil.

También, creemos relevante la función que se centra en la formación del profesorado, ya que es otro de los aspectos que vamos a trabajar para realizar el estudio comparativo entre España y México. Por último, la función que habla de prestar atención al qué y para qué educar, es fundamental, puesto que cada país organiza su educación de manera diferente.

NIÑEZ EN ESPAÑA

En el mundo 167 millones de niños viven en la pobreza, 750 millones de niñas se casan siendo todavía niñas y 69 millones de niños mueren por causas que podrían evitarse. Un escenario futuro que sin embargo, puede hacerse presente si se mantiene las tendencias con la que vivimos hoy, en el año 2016.

Una tendencia marcada por la desigualdad con mayúsculas, esa que permite que los niños más pobres tengan el doble de probabilidades que los más ricos de morir antes de los cinco años y de sufrir desnutrición crónica. La mayúscula desigualdad que hace que una niña que crece en un entorno de pobreza corra dos veces y media más de riesgos de convertirse en esposa antes de cumplir 18 años que una niña como ella en un hogar más rico. (UNICEF, 2016). La desigualdad hoy hace que dos niñas iguales vivan un mundo distinto.

También en España. Aprovechando la publicación de los datos globales sobre el Estado Mundial de la Infancia hemos actualizado los datos sobre la situación de los niños y las niñas. Puedes consultarlos a través de *Infancia en Datos*, una web con los principales indicadores de educación, protección, salud y bienestar de los niños y niñas en España.

En España, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social de los niños en 2015 fue del 34,4%. Un riesgo que es mayor cuando los padres llegan de otros países: los niños en riesgo de pobreza y exclusión nacidos en familias con los dos padres extranjeros alcanzó casi el 70 % en 2015. (UNICEF, 2016).

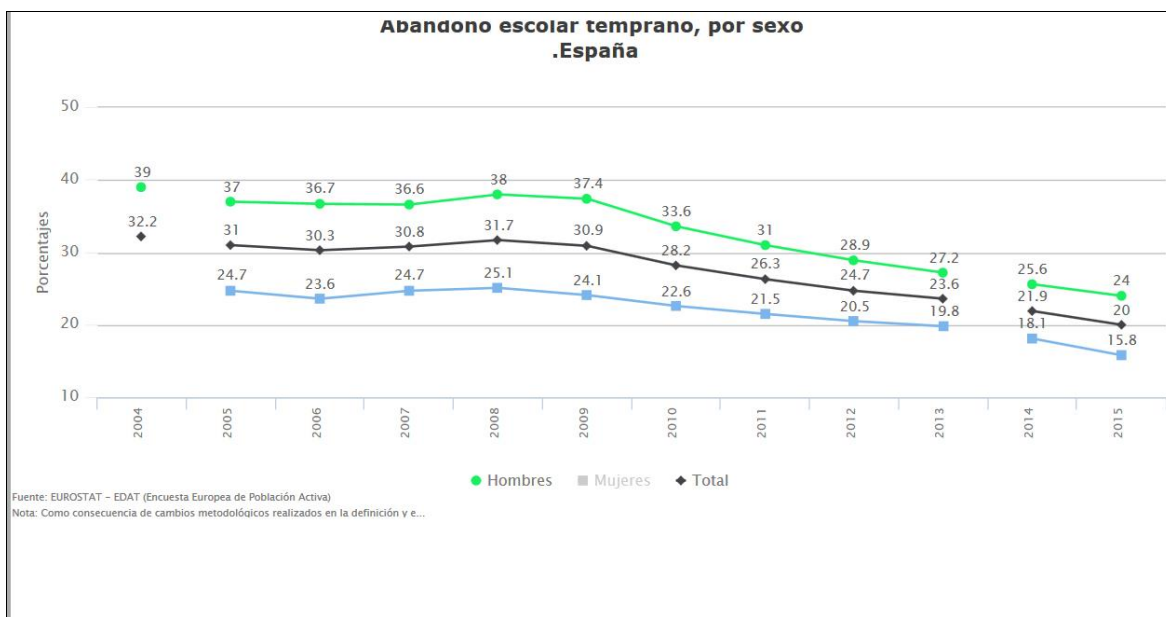
Abandono escolar en España superior a la media europea

Dos de cada 10 jóvenes no han terminado la secundaria en España, con una tasa de abandono del 20%, muy superior al 11 % de la UE. Un abandono que tiene rostro masculino (24%) frente a un menor porcentaje entre las niñas (15,8%).

Los datos muestran que, a pesar de que la educación desempeña un papel único para poner fin a los ciclos intergeneracionales de desigualdad, en España, como en el mundo, se han estancado los progresos en educación. Un estancamiento que está directamente relacionado con la el descenso en el gasto

social: en 2014 la inversión en educación en España se redujo en 5.000 millones de euros anuales respecto a 2009 y la inversión en protección social de los niños y sus familias en 2.700 millones.

Las prestaciones económicas son esenciales para los niños más pobres y sus familias en cuestiones como la nutrición y la educación. El estancamiento en esas prestaciones hace que la pobreza y la falta de oportunidades se convierta en herencia: el 65% de los niños en riesgo de pobreza y exclusión en España tiene padres que no acabaron la secundaria.



Fuente: Obtenido de Ciudades Amigas Org, España. 2016

Qué hacer ante la situación de desigualdad

El informe demuestra que las inversiones en los niños más vulnerables pueden producir beneficios inmediatos y a largo plazo. Como promedio, cada año adicional de educación que el niño recibe aumenta sus ingresos en aproximadamente un 10% cuando se convierte en adulto. Y por cada año adicional de escolaridad, las tasas de pobreza del país descienden en un 9%. Las transferencias de efectivo han demostrado ayudar a los niños a permanecer en la escuela y avanzar a niveles superiores. (UNICEF, 2016).

Desde UNICEF Comité Español insistimos en alcanzar un Pacto de Estado por la Infancia que incluya un incremento de la inversión en infancia CON mecanismos contra la pobreza infantil. Instamos al nuevo gobierno a concretar un plan para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, CON indicadores de lucha contra la desigualdad con foco en los niños más vulnerables en España.

La web Infancia en Datos

En septiembre del pasado año, UNICEF y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad lanzaban la web Infancia en Datos como un primer paso en el acceso a datos desagregados sobre infancia. Un elemento fundamental para visibilizar a los niños más vulnerables según su ámbito geográfico, sexo, grupo de edad u origen de sus padres; con el objetivo de orientar políticas públicas eficaces que mejoren sus condiciones de vida y permitan valorar los progresos. (UNICEF, 2016).

El portal contribuye a la transparencia y seguimiento público por parte de la ciudadanía de la evolución de los derechos de los niños. Se trata de una web de fácil manejo, interactiva, con múltiples datos por Comunidades Autónomas, en mapas, gráficos y tablas en los que se ofrece también, en algunos casos, la evolución de cifras en los últimos años y que recoge más de 50 indicadores sobre el bienestar infantil en España para ayudar a detectar problemas y analizar su evolución.

Educación de los niños en España

Los expertos en derechos de los menores coinciden en que la pobreza es el gran reto de la infancia en España. Uno de cada tres niños españoles estaba en riesgo de pobreza o exclusión social en 2015 — la quinta tasa más alta de la Unión Europea—, según los datos publicados por la agencia comunitaria de estadística Eurostat, antes del Día Universal del Niño, que se celebra cada 20 de noviembre. En concreto, 2,9 millones de menores de 18 años, un 34,4% del total, se encontraba en esta situación el año 2015, una cota por encima de la media europea (26,9%). (Oliveira, 2016).

Son niños que no pueden comer carne, pollo o pescado tres veces a la semana, ni mantener la vivienda en una temperatura adecuada. Sus padres tienen dificultad de pagar el alquiler y no pueden afrontar gastos imprevistos, como comprar medicinas para tratar una enfermedad. No tienen teléfono, ordenador o televisión en color y, para ellos, las vacaciones no existen. Esos son los indicadores que construyen el perfil de la pobreza infantil en el país.

La inversión pública en protección a la infancia, de 1,3% del PIB, no alcanza la media de los países comunitarios, que se sitúa en el 2,4%. La ONG *Save The Children* denuncia que entre 2014 y 2015 el número de niños en situación de pobreza extrema aumentó en 80.000.

"Nos preocupa que el ajuste fiscal perjudique todavía más a los niños. Los países que han tenido éxito se han tomado la pobreza infantil como un asunto de Estado y lo han corregido en el plazo de una legislatura", afirma Andrés Conde, director general de la ONG y miembro del comité español de Unicef.

El Congreso de los Diputados aprobó en marzo de 2016, la creación de una Comisión de Derechos de la Infancia y Adolescencia, pero los especialistas y organizaciones cobran un pacto que permitiera aumentar progresivamente la inversión en protección social, hasta llegar a la media europea, y un fondo social para tiempos de crisis. "Es lo que se hizo con las pensiones", explica Pedro Puig, presidente de Aldeas Infantiles, citado por Oliveira. (Oliveira, 2016).

Clara Martínez, directora de la Cátedra Santander de Derecho y Menores, defiende que hacen falta más que políticas asistenciales para cambiar ese panorama.

"Hay ofrecer protección integral a las familias y combinar las ayudas económicas con políticas energéticas, urbanísticas, educativas. Es la única manera de romper el ciclo de transmisión de la pobreza", afirma.

Mientras que España dedica un 3,7% del PIB a los centros educativos, otros países de la UE invierten un 4,8%. El porcentaje nacional es inferior al que gastó el país en 2008, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Para Andrés Conde, los recortes han sido la causa de que el país se convirtiera en líder

europeo en abandono escolar temprano. *"Aquí la educación no está actuando como ascensor social". Conde.*

"El derecho de ir a la clase no es igual para todos. La educación tiene que ofrecer una solución adecuada a cada niño. El sistema tiende a echar, por ejemplo, los que tienen discapacidad, trastornos de conducta o dificultad de aprendizaje", afirma Clara Martínez.

La jurista y los demás expertos hacen hincapié en que la garantía al acceso a un desarrollo educativo integral tiene que ver con el derecho a la convivencia familiar. Aldeas Infantiles denuncia que cerca de 42.867 niños no pueden vivir con sus familias por diferentes motivos y un número indeterminado está en riesgo de perder el cuidado parental. Martínez señala que la principal dificultad en ese aspecto es que además de la Ley de Protección a la Infancia, cada comunidad autónoma tiene sus propias directrices. "No todas son igual de claras y no todas priman el acogimiento por la familia extensa (tíos o abuelos), que sería la mejor alternativa", explica. (Oliveira, 2016).

Participación infantil

Martínez señala la participación política como otros de los derechos olvidados de los menores. La experta defiende que hay que dar una "autonomía progresiva" a los pequeños para que tengan posibilidad de actuación en los temas que les afectan directamente. En ese sentido, España avanza en la formación ciudadana de los niños: 170 municipios participan en el programa Ciudades Amigas de la Infancia, de Unicef, que enseña a los pequeños a plantear problemas y soluciones en sus comunidades.

Los niños y adolescentes se reúnen en Consejos de Participación para hablar de los temas que consideran prioritarios en sus vidas, como la educación. "Lo que más nos preocupa es el acoso escolar. Queremos que se trabaje ese problema no solo en los colegios, sino también en casa, desde pequeñitos, y con los médicos, por ejemplo, para saber si un niño tiene algún problema de adaptación", pide Edita, de 16 años, miembro del Consejo de Castelo, un pueblo gallego. (Oliveira, 2016).

NIÑEZ EN MÉXICO

El derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad es un aspecto fundamental para el desarrollo de cada país. En México, se han alcanzado importantes logros en las últimas décadas. La cobertura en educación primaria en México ha llegado a ser casi universal, lo que representa un indudable logro de la política pública nacional en los últimos años. Este resultado ha sido también posible gracias a importantes avances en la producción de datos del sistema educativo, tanto a través de la implementación anual de la prueba ENLACE, que ha llevado a la disponibilidad de un sistema de medición y diagnóstico general sobre el desempeño escolar a lo largo del tiempo, como a través de la información generada por el Sistema Nacional de Información Educativa. (UNICEF, 2016).

No obstante los importantes avances, aún persisten retos importantes en la educación. La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2007 señala que todavía hay un número importante de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no asisten a la escuela (cerca de 1.7 millones de niños y 1.4 millones de niñas). Se estima que de la población de seis a once años, a nivel nacional, aún no asiste a la escuela entre 1 y 2% por motivos de trabajo agrícola o debido a impedimentos físicos.

La realidad de fuertes disparidades y exclusión social del país se refleja todavía en niveles desiguales de cobertura en educación primaria, con brechas importantes en el nivel preescolar y fundamentalmente en la secundaria y en la media superior, donde una proporción significativa de los sectores pobres o más vulnerables no accede y muchos de los que ingresan no pueden concluir. Asimismo, existe desigualdad en la oferta del servicio que se brinda en las diferentes entidades federativas, en zonas rurales y urbanas, así como en escuelas privadas, públicas y al interior de estas últimas: escuelas generales, indígenas, educación comunitaria y educación para migrantes. (UNICEF, 2016).

El reto de lograr una educación inclusiva y de calidad supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la creación de un clima

de tolerancia y respeto en el ámbito escolar; el combate a todo tipo de discriminación; el establecimiento de canales de participación, sobre todo para los adolescentes, así como de mecanismos efectivos de participación de los niños, niñas y adolescentes en las cuestiones escolares que les afectan. Este reto se relaciona directamente con la construcción de una articulación más fluida entre todos los actores de la comunidad educativa, particularmente acercando a los padres de familia a la escuela en un necesario proceso de fortalecimiento democrático de la educación. (UNICEF, 2016).

UNICEF apoya a las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil para crear condiciones que permitan asegurar una educación incluyente y de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente los más vulnerables y/o excluidos. En este sentido, UNICEF centra sus esfuerzos en la inclusión educativa; la participación de adolescentes y jóvenes en la educación; el fortalecimiento de la educación intercultural y bilingüe para la niñez y adolescencia indígena; y la preparación en emergencias y manejo de riesgos en las escuelas.

Inclusión educativa

UNICEF apoya la iniciativa “Todos los niños en la escuela” desde 2003, involucrando a los gobiernos de los estados y municipios en donde se lleva a cabo, así como a la sociedad civil en un proceso de participación ciudadana en torno al mejoramiento de la calidad educativa. En 2009, esta iniciativa se llevó a cabo en 188 municipios de los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Yucatán y Zacatecas, consolidándose cada vez más como una plataforma integral para promover la inclusión educativa en dichos estados. (UNICEF, 2016).

UNICEF implementa esta iniciativa en alianza con organizaciones de la sociedad civil y en estrecha coordinación con los gobiernos estatales, las Secretarías de Educación y Salud de los estados, los Sistemas Estatales DIF y las Oficinas de Registro Civil para ir eliminando las causas y las barreras que mantienen a los niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela. Lo anterior a través de diferentes acciones como: proveer actas de nacimiento para los niños que no están registrados, otorgar becas escolares o transferir fondos para las

familias. Con el fin de asegurar que los niños y niñas sigan asistiendo a la escuela, se puso en marcha un sistema de monitoreo con información recopilada por miembros de la comunidad y docentes que hacen visitas esporádicas de verificación a las escuelas. Esta información permite a las autoridades educativas contar con un registro sobre la asistencia escolar con el objetivo de que se constituya en una herramienta de planeación para ir reduciendo la exclusión educativa.

En 2009, el programa “Escuela Amiga” que incentiva la calidad educativa en las escuelas continuó implementándose en Yucatán a través de la organización *Investigación y Educación Popular Autogestiva A.C.* (IEPAAC) y en coordinación con el Consejo Nacional de Fomento Educativo del estado (CONAFE-Yucatán) beneficiando directamente a 3,300 niños y niñas, 500 escuelas, 500 docentes de 60 municipios En el estado de Tabasco 70 docentes de 658 escuelas en 17 municipios fueron capacitados en la metodología “Escuela Amiga” beneficiando a 6,917 niños y niñas. (UNICEF, 2016).

Educación Intercultural y Bilingüe

La educación intercultural y bilingüe continuó como una prioridad en los estados de Yucatán y Oaxaca en donde las acciones de UNICEF, con el apoyo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y IEPAAC, se enfocaron en la capacitación a los docentes y padres y madres de familia con el fin de utilizar los conocimientos de los pueblos indígenas como parte de las metodologías curriculares y de aprendizaje. Docentes y padres y madres de familia de ambos estados trabajaron juntos produciendo programas de radio y materiales didácticos en diferentes lenguas indígenas para ser utilizados en las escuelas.

Participación de adolescentes en la escuela

Una de las prioridades de UNICEF es el fomento de iniciativas que impulsen la participación activa de los jóvenes en su entorno educativo y que les brinden herramientas necesarias para la construcción de su proyecto de vida. En 2009, el programa Construye-T se consolidó fuertemente como política educativa a nivel

nacional en materia de participación y desarrollo adolescente. La iniciativa es una alianza entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), UNICEF y una red de organizaciones de la sociedad civil con la finalidad de promover la inclusión, la equidad, la participación democrática y la no violencia entre los jóvenes.

La iniciativa Construye-T se está implementando en 1,648 bachilleratos de todo el país llegando a 880,000 jóvenes de 15 a 18 años de edad. UNICEF brinda apoyo técnico y financiero para el programa, así como el diseño de metodologías para ejercer un diálogo significativo sobre la gobernanza escolar entre los jóvenes, los docentes y las autoridades educativas. Con este mismo objetivo se realizaron encuentros estatales en los 31 estados y el Distrito Federal con la participación de 2,199 jóvenes y 1,258 docentes de 1,049 escuelas.

Dentro del programa Construye-T y en alianza con la editorial Random House Mondadori (RHM) y la asociación civil Servicios a la Juventud (SERAJ), UNICEF impulsó Imagina-T, una iniciativa de círculos de lectura con el fin de desarrollar la expresión, el pensamiento crítico y la imaginación creadora. Imagina-T se llevó a cabo en 30 bachilleratos de las delegaciones de Iztapalapa y Gustavo A. Madero, mediante la participación de los adolescentes en círculos de lectura equipados con ejemplares donados por RHM y una estrategia de joven a joven que involucró a estudiantes de nivel universitario como promotores culturales. (UNICEF, 2016).

Bajo este mismo enfoque de desarrollo adolescente, UNICEF estableció en 2009, con el apoyo financiero de Barclays Bank, una alianza con la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (SEPDF) para promover la participación de adolescentes de 13 a 15 años de edad en las escuelas secundarias del Distrito Federal. En esta alianza también se apoyó al programa “Escuela Siempre Abierta”, en el cual 6,870 estudiantes tuvieron la oportunidad de disfrutar de espacios alternativos de aprendizaje dentro de su escuela asistiendo a talleres de ciencia, música, pintura y artesanía; Asimismo, se fortalecieron las

capacidades de liderazgo y ciudadanía de las asociaciones estudiantiles. Todas estas acciones están siendo encaminadas al desarrollo de una política educativa respetuosa de las voces de los adolescentes y de sus derechos.

Asimismo, UNICEF impulsa la iniciativa “Crea tu Espacio” con el apoyo de la Fundación Prudential. Este proyecto liderado por SERAJ, en articulación con la SEPDEF, la Presidencia Municipal de Ecatepec, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y nueve universidades, busca prevenir la deserción escolar y reducir la violencia mediante la participación de los adolescentes, docentes, familiares y directivos en proyectos de mejoramiento escolar. “Crea tu Espacio” se está realizando en 35 escuelas: 25 secundarias de la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal y en 10 secundarias del municipio de Ecatepec en el Estado de México, beneficiando a 10,220 estudiantes de secundaria, 440 padres y madres de familia, 214 docentes y 121 jóvenes universitarios que desempeñan la labor de facilitadores en una estrategia de “joven a joven” con los adolescentes en las secundarias. Con el fin de conocer los resultados de “Crea tu Espacio” en 2009 se realizó una evaluación de la iniciativa que reveló que la participación de los estudiantes se correlaciona con la disminución de la deserción escolar y una mejor calidad educativa en las escuelas.

Educación de los niños mexicanos en estadísticas

La importancia de mostrar las estadísticas e indicadores de género sobre la niñez en México radica, principalmente, en que permite observar la situación de este grupo poblacional en los temas de educación, trabajo, salud, violencia e indigenismo, lo cual resulta fundamental para ejercer sus derechos básicos. Garantizar estos derechos desde la edad temprana crea las bases para superar la pobreza, inequidad y exclusión social (UNICEF, 2005: 9).

El índice niñez muestra un rezago de 4.13 para los niños, ya que son ellos quienes sufren más accidentes, homicidios y suicidios. Es preciso tomar en cuenta que el bienestar de niños y niñas está determinado por las condiciones del ambiente, situación socioeconómica de sus padres, acceso a educación, condición étnica y de género. El significado de ser niño o niña determina los

comportamientos, actitudes, uso y acceso a los servicios, que de forma general comprenden la identidad de género y determinan, al igual que las diferencias biológicas los roles de género durante la niñez. En otros aspectos tomados en cuenta para el análisis de la niñez en México, los rezagos por género son estadísticamente poco significativos. En el tema de la niñez se debe poner especial atención en los accidentes, homicidios y suicidios que sufren principalmente los niños y que se ve relacionado con las inequidades en salud, como es la esperanza de vida.

Cuadro 10. Factores que intervienen en el cálculo de los rezagos en niñez						
	Rezago		Pesos	Rezago	Hombres	Mujeres
Niñez	4.13	Demografía	0.08300	-0.18	19,197,672	18,689,944
		Trabajo	0.38634	-0.02	2,605,508	1,355,585
		Salud	0.29174	14.22	4,060,772	4,100,661
		Educación	0.13731	0.01	8,645,268	8,493,688
		Indígenas	0.10161	0.00	675,983	659,714
Demografía	-0.18	Rural	0.75000	-0.19	5,313,081	5,142,671
		Urbana	0.25000	-0.15	13,884,590	13,547,274
Trabajo	-0.02	Trabajo	1.00000	-0.02	2,605,508	1,355,585
Salud	14.22	Defunciones	0.80000	17.77	6,766	3,036
		Talla y peso	0.20000	0.05	4,054,006	4,097,625
Educación	0.01	5-9 años	0.57143	0.01	3,221,817	3,183,073
		10-14 años	0.42857	0.00	5,423,451	5,310,615
Indígenas	0.00	5-9 años	0.57143	0.00	313,504	306,734
		10-14 años	0.42857	0.00	362,479	352,980

Fuente: cálculos realizados por el equipo de trabajo con base en las estadísticas existentes a escala nacional, segregadas por sexo. Datos obtenidos de INEGI. Encuesta nacional de ocupación y empleo 2005; INEGI. Estadísticas de mortalidad 2005; INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005, y RDIM. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006.

Desigualdad de género en México

México avanza lentamente en el camino hacia la igualdad de género. Muchas políticas públicas encaminadas a empoderar a las mujeres están ahora en marcha: en las dos últimas décadas, México ha aumentado las inversiones en educación de las niñas, aumentó considerablemente el cuidado de los niños y

preescolar, mejoró la incorporación de la perspectiva de género en el gobierno y aseguró que las mujeres están bien representadas. (OECD, 2016).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, muchas mujeres mexicanas aún no sienten los efectos de estas políticas en el hogar, en el trabajo o en los espacios públicos. Se mantienen grandes diferencias entre los sexos en cuanto a los resultados educativos, la participación en el mercado de trabajo, la remuneración, la informalidad y las horas de cuidado infantil no remunerado y el trabajo doméstico. "Liberar todo el potencial de México", como México dependerá crucialmente de lo bien que México cierre las brechas de género existentes en la vida política, social y económica y promueva un cambio social real.

México debe continuar invirtiendo en políticas sociales y de mercado de trabajo que fortalezcan a las mujeres, y revitalizar los esfuerzos para reducir las desigualdades en la educación, la participación en la fuerza de trabajo, la calidad del trabajo, el trabajo no remunerado y el liderazgo. (OECD, 2016).

Esto requerirá incorporar objetivos de igualdad de género en todas las políticas públicas y presupuestos, a través de todos los niveles de gobierno, y asegurar la implementación, aplicación y evaluación efectivas de las políticas y leyes para lograr resultados inclusivos.

DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN COMPARADA MÉXICO Y ESPAÑA

Es importante conocer las semejanzas y diferencias de los sistemas educativos y a partir de ellas realizar un análisis significativo que permita comprender cuáles son las nuevas tendencias de la educación, y seguramente se encontrarán más semejanzas que divergencias.

Durante el siglo XX y en lo que va del XXI, el desarrollo de la tecnología ha favorecido la comunicación entre los países, las comunidades y las personas por medio del Internet, telefonía celular y las redes sociales, y esta velocidad de intercambio y contacto por medio de mensajes, ideas, posturas políticas, es decir, este encuentro de culturas en parte ha sido por la digitalización de los servicios de comunicación creando un nuevo contexto internacional: la globalización.

En la educación secundaria se hace énfasis en respetar la diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Se hace hincapié en que gobiernos y sociedades garanticen la de educación básica a los grupos culturales minoritarios en cada país.

Esto representa la tendencia general que está tomando la educación, y en este contexto el idioma “español” adquiere gran importancia porque es el vehículo de cualquier contenido del pensamiento humano.

La primera diferencia es la palabra usada para referirse al destinatario último de la educación. En el caso de México, se prefiere utilizar el término *individuo*; y en el caso de España, de *alumno*. En el caso de México, se hace alusión a un ser muy amplio, ya sea animal o vegetal y cuya condición o nombre se ignora. En el sistema educativo de México, sí se define al sujeto en su condición de adolescente; y de España, se define en relación maestro-alumno dentro de un contexto institucional (escuela, colegio, universidad).

Una diferencia, en relación con los sistemas mencionados es que mientras México ha caído en la cuenta que contiene muchos sub sistemas culturales e indígenas, en España se encaminan los esfuerzos a la incorporación al mundo productivo o su continuidad en los siguientes niveles educativos. En nuestro caso, sí se contemplan las dos opciones anteriores, a ello responden las modalidades de educación secundaria que existen en nuestro país y en el documento de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, pero no aparecen como parte de su objetivo principal.

Enfoque y principios

En este punto hay diferencias muy importantes que distinguen a México con España y esto se debe a la forma como conciben la educación. Para el sub sistema indígena mexicano, la escuela en teoría está vinculada con la comunidad, se supone que se respeta el uso de la lengua materna y los usos y costumbres.

Sin embargo, en México, no existe tal vinculación o dicha vinculación es muy nueva, lleva siete años, lo que va de la aplicación de la RES y en el año 2010, se cumplió el primer ciclo o egresó la primera generación bajo el nuevo currículo. El trabajo sigue realizándose en el aula, y pocas veces sale de ella para impactar en el centro educativo, mas no en la comunidad.

Esto también se vincula con la formación docente, una tradición muy diferente en ambos países. En el caso de España, estamos ante una educación que se rige bajo el principio de igualdad y equidad, lo que también está fomentando México, esto asegura una mejor atención a todos los alumnos.

Perfil de egreso

Las competencias para la vida marcan las acciones de la educación del siglo XXI en los sistemas educativos de hoy. Los países se empiezan a comprometer con la formación y la preparación de sus estudiantes de forma tal que les permitan enfrentar los retos del futuro. Si los problemas, hoy por hoy se comparten, (contaminación, calentamiento global, extinción de las especies), es hasta cierto punto lógico que las estrategias educativas nacionales tendrán puntos en común.

En el caso mexicano del pasado, se contemplaba en su perfil de egreso a un alumno respetuoso, lo que antes era fomentado por la materia de Civismo. Esto es interesante porque no sólo se trata de una capacitación tecnológica o científica, “de competencia para”, sino se trata de formar personas y esto está más claro en el sistema educativo español.

Currículo

En el caso de México, el currículo, es considerado como el principal vehículo de la transformación educativa; en España, se habla sólo del currículo expreso, mismo que está regulado por la propia legislación.

Planes y Programas

Están enfatizados en la ciencia. El aspecto humanístico ha quedado en segundo plano. El sistema educativo de España, es más amplio, ya que se trata de elevar la cultura del pueblo, a través del constante perfeccionamiento del sistema

educativo, basado en la investigación científica. En el caso mexicano, existe una fuerte tendencia hacia la especialización y el sistema de competencias, se están perdiendo las corrientes humanísticas en pos de la modernidad global.

Mapa curricular

Refleja lo expuesto en el punto anterior; la priorización de las ciencias, la disminución de espacios de reflexión histórica nacional. El poco énfasis que se pone en el deporte, la cultura y en las artes.

Orientaciones didácticas

En los dos países hispanos que estudiamos, sus sistemas educativos presentan diversas recomendaciones didácticas tendientes a facilitar el trabajo de los individuos, adolescentes o alumnos, según como los llame cada sistema. En el caso de México, hay una tendencia a incorporar los resultados de las investigaciones de las ciencias de la educación, como la lingüística, la psicología y la sociología; España hace más énfasis en los ejes transversales. En la reciente *Reforma Educativa de México* (2013-2018), se trata de orientar hacia la importancia que tiene el maestro para el logro de los objetivos educativos.

PUNTO DE VISTA DE LA OCDE

La OCDE presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados Miembros de esta Organización, que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía. (Lera, 2016).

Esta nota abordada para países como México y España, se centra en seis grandes temas cubiertos en la edición 2015-2016 de *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*. Los temas son: logro educativo, competencias y participación en el mercado laboral; equidad en la educación y el mercado laboral; financiamiento de la educación; la profesión docente; educación terciaria (con

base en la nueva clasificación (CINE 2011); y de la educación preescolar a la educación media superior. (Lera, 2016).

MÉXICO: En México, las tasas de matriculación en educación media superior y el porcentaje de población que ha alcanzado dicho nivel educativo ha aumentado, pero los niveles aún son bajos comparados con otros países de la OCDE y países asociados. De 2005 a 2012 la población de 25 a 34 años en México que habían alcanzado la educación media superior aumentó en 8 puntos porcentuales, de 38% a 46%. No obstante, este porcentaje es mucho menor que el promedio de la OCDE de 83%. Sólo uno de tres adultos de 25 a 64 años de edad terminó ese nivel de educación. México está aumentando el nivel de adolescentes de 15 a 19 años que están en educación: del 48% al 54% entre 2005 y 2013. A pesar de este aumento, en 2013 México fue uno de sólo dos países de la OCDE y asociados (el segundo fue Colombia) donde menos de 60% de los jóvenes de 15 a 19 años estaban inscritos en el sistema educativo. (Lera, 2016).

ESPAÑA: En España, de entre los jóvenes de 15 y 29 años, el 49,7% está estudiando, el 27,5% no estudia, pero está trabajando, y el 22,8% ni estudia ni trabaja (NiNis). En comparación, el promedio de los países de la OCDE es similar en el caso de los jóvenes que están estudiando, 47,5%, siendo mayor los que no estudian y están ocupados, 37,9%, y menor los que ni estudian ni trabajan, 14,6%. “El porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando y estaban desempleados es de un 22,8%, frente al 14,6% y 14,7%, registrados en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22. Estas cifras reflejan los efectos del periodo de crisis que España ha atravesado en los últimos años y que ha afectado particularmente a los más jóvenes, aumentando entre estos la proporción de los que están desempleados”. (Lera, 2016).

Igualdad por género en la educación y el mercado laboral

MÉXICO: Las mujeres están representadas de manera equitativa en todos los niveles de educación terciaria, pero aún tienen muchas más probabilidades que los hombres de no estar empleados ni en educación o formación (NI-NI). “Las mujeres están equitativamente representadas en todos los niveles de educación

terciaria, incluido el nivel doctoral, donde en 2013 casi la mitad de nuevos graduados fueron mujeres. Cerca de un tercio de los estudiantes de ingeniería, manufactura y construcción eran mujeres, cinco puntos porcentuales por encima del promedio de la OCDE. Sin embargo, esta cifra muestra que, como sucede en otros países de la OCDE, las mujeres aún están insuficientemente representadas en este campo de estudio". (Lera, 2016).

ESPAÑA: Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres se reducen a medida que aumenta la educación. En España las diferencias son menores que en el promedio de países de la OCDE. "Según la Encuesta de la OCDE para el Programa de la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC), la tasa de empleo de los titulados en Educación Terciaria es del 85%, el 81% para las mujeres y el 89% para los hombres. El hecho de que los hombres posean una tasa mayor de empleo que las mujeres es una tendencia que se repite en todos los campos de estudio". "En España la tasa de empleo de los titulados superiores es algo más baja, 80%, siendo la diferencia entre mujeres y hombres de 8 puntos porcentuales (76% frente al 84%)". (Lera, 2016).

CONCLUSIONES

Los resultados nos ayudan a explicar la inequidad que existe en España y México, respecto al acceso a una educación de calidad y al aprovechamiento escolar, por estar estrechamente relacionados con las desigualdades socioeconómicas y socioculturales de ambos países. La situación educativa en los niños y las mujeres se agravan aún más. Este sector estudiantil y las escuelas reflejan la mayor parte de las diferencias educativas en nuestros países, independientemente del tipo de servicio educativo que reciba el estudiante y de la entidad federativa donde se ubiquen los centros escolares. Los resultados que se muestran en esta investigación de Educación Comparada, nos muestran el suficiente argumento para considerar plantear estrategias tendientes a disminuir la enorme desigualdad educativa que existe en la educación de España y México; con ello se podrá aspirar a hacer realidad de que la educación sea un motor de ascenso económico y de equidad social; lo que hoy en día está muy lejos de lograrse.

Las nuevas estrategias de apoyo a la niñez y género, de acuerdo al Banco Mundial, se basan en cuatro objetivos, todos ellos indispensables para lograr un mundo más igualitario:

- a) Reducir la mortalidad materna y cerrar las brechas que subsisten en salud y educación;*
- b) Crear más y mejores empleos para las mujeres y los hombres; c) Disminuir la desigualdad de género relacionada con la propiedad y el control de los activos clave como la tierra, la vivienda, la tecnología y el financiamiento, y d) Mejorar la capacidad de las mujeres para hacerse oír y dirigir sus propias vidas. (Banco Mundial, 2016).*

La estrategia se centra en intervenciones prometedoras que dan lugar a resultados tangibles en el mundo real, resultados que transforman la vida, y establecen igualdad de condiciones y crean oportunidades para todos.

En México, América Latina y el Caribe, la participación de las mujeres en la fuerza laboral aumentó 7 puntos porcentuales entre 2000 y 2012, y estudios del Banco Mundial señalan que esto provocó una reducción significativa de la pobreza extrema en la región del 30 % y una disminución de la desigualdad durante la última década del 28 %. La infraestructura es un área prometedora y a menudo descuidada cuando se trata de promover y poner en práctica la igualdad de género. Los niños y las mujeres dependen más del transporte público que los hombres y satisfacer sus necesidades de un transporte seguro, confiable y asequible puede abrir un mundo de oportunidades de trabajo y de otros tipos para las mujeres en particular, creando al mismo tiempo un mejor sistema de transporte para todos. La desigualdad de género sigue siendo uno de los mayores obstáculos para aumentar la prosperidad compartida.

Ningún país, ninguna economía, ninguna empresa o comunidad podrá resolver los desafíos de hoy o alcanzar su potencial hasta que todos sus habitantes puedan lograr el de ellos mismos. Esperamos mejorar la manera en que realizamos nuestra labor para que esto nos acerque a la igualdad. Se reconoce que la desigualdad afecta tanto a niños, jóvenes y adultos; mujeres y hombres; a todos los países, razas, culturas y costumbres. Pero afecta más a los niños en general y a las niñas en particular.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aguilar, L. (2012) "Indicadores de género. El género hace la diferencia". *United States Agency for International Development*. United States of America. En: http://www.agua.org.mx/h2o/index.php?option=com_content&view=article&id=22110:indicadores-de-genero-el-genero-hace-la-diferencia&catid=956&Itemid=283 [Accesado el día 25 de marzo de 2017] [[Links](#)].
- Banco Mundial. (2016). *Nuevas estrategias de niñez y género*. Estados Unidos: Banco Mundial.
- García Garrido, J. (1986). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2004) *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México. Una guía para usuarios y una referencia para productores de información*. México, Conmujer, Unifem, INEGI, PNUD, UNICEF, FNUAP, OPS. [[Links](#)]
- Lera, J. (26 de Septiembre de 2016). *La Desigualdad Educativa entre México y España*. Obtenido de El Gráfico de Ciudad Victoria: <https://elgraficotam.com.mx/2016/09/26/desigualdad-educativa-entre-mexico-y-espana/>
- Navarro, Marco Aurelio y Navarrete Cazales, Zaira. (2015). *Educación Comparada Internacional y Nacional*. México: Plaza y Valdés.
- OECD. (2016). *Construyendo un México Inclusivo*. Obtenido de OECD: <http://www.oecd.org/mexico/building-an-inclusive-mexico-9789264265493-en.htm>
- Oliveira, J. (18 de Noviembre de 2016). *EL PAÍS*. Obtenido de EL PAÍS: https://politica.elpais.com/politica/2016/11/18/actualidad/1479464373_787121.html
- Proigualdad (2009) *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2009-2012*. Diario Oficial de la Federación del 18 de agosto de 2009, Inmujeres, México. [[Links](#)]

UNICEF. (12 de Julio de 2016). *Ciudades amigas de la Infancia*. UNICEF.

Obtenido de UNICEF: <http://ciudadesamigas.org/desigualdad-pobreza-infantil-espana/>

UNICEF. (20 de Noviembre de 2016). *La infancia sin derechos*. (UNICEF, Ed.)

Recuperado el 18 de Septiembre de 2017, de UNICEF:

<https://www.unicef.es/actua-por-la-infancia>

UNICEF. (2016). *LA NIÑEZ EN MÉXICO*. Obtenido de UNICEF:

<https://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>

Zamudio, J.; Ayala, M.; Arana, R. (2013) *Mujeres y hombres. Desigualdades de género en el contexto mexicano*. México, Universidad Autónoma de Chapingo.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000200010 (Francisco José Zamudio Sánchez*, María del Rosario Ayala Carrillo* Roxana Ivette Arana Ovalle*)

II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI
Noviembre 2017

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES

Doctora María Taide Garza Guerra.¹

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) México

mtgarza@docentes.uat.edu.mx

¹ RESUMEN CURRICULAR:

Dra. María Taide Garza Guerra, Doctora en Derecho egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Colabora como profesora investigadora en la Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico Consolidado en donde la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es: Migración, Desarrollo Regional y Derechos Humanos.

RESÚMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad, proporcionar los diferentes aspectos a tomar en cuenta en la atención educativa respecto de los alumnos migrantes, a fin de considerar la Influencia de la Desigualdad Educativa en el ausentismo, rezago y deserción escolar. Las autoridades educativas deben implementar las estrategias necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se propicie un ambiente de apoyo, en el cual el maestro tome en cuenta las condiciones de cada alumno, considere y respete las diferencias para satisfacer sus necesidades de aprendizaje por su condición de migrantes.

El fenómeno migratorio está presente y es importante señalar que el derecho a la educación como derecho humano debe impartirse de igual manera sin importar el grupo social al cual se pertenezca sin ser objeto de racismo o exclusión y que no sean objeto de marginación, ya que esto impide lograr las oportunidades para alcanzar su desarrollo personal y social.

Palabras Clave: Desigualdad - Derechos Humanos – Educación – Migrantes - Deserción Escolar.

SUMMARY

The purpose of this research is to provide the different aspects to be taken into account in the educational care of migrant students, in order to consider the Influence of Educational Inequality in absenteeism, lag and school dropout. Educational authorities should implement the necessary strategies in the teaching-learning process, where a supportive environment is fostered, in which the teacher takes into account the conditions of each student, considers and respects the differences to meet their learning needs for their status as migrants.

The migratory phenomenon is present and it is important to point out that the right to education as a human right must be imparted equally regardless of the social group to which it belongs without being subjected to racism or exclusion and not subject to marginalization, since this prevents opportunities to achieve their personal and social development.

Key Words: Inequality - Human Rights - Education - Migrants - School Dropout.

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes como derecho humano fundamental debe impartirse de igual forma sin importar el grupo social al cual se pertenezca sin ser objeto de discriminación, ya que las barreras a las que se enfrentan les impide lograr las oportunidades para alcanzar su desarrollo formativo.

En este sentido, es importante analizar la información existente en las instituciones de educación para conocer cómo se encuentra la situación educativa de los niños migrantes, así mismo analizar las propuestas e iniciativas internacionales y nacionales que se han adoptado para mejorar la integración educativa de las niñas, niños y adolescentes, siendo este un grupo vulnerable requiere de especial atención y de creación de nuevas políticas públicas que contribuyan a mejorar e integrar a los niños migrantes a una educación de calidad e inclusiva.

Además es fundamental que cuenten con un registro escolar a fin de que reciban los apoyos correspondientes por su condición. Es importante que tengan una continuidad educativa, en donde las autoridades se preocupen y ocupen para que exista una aplicación y supervisión eficaz en el cumplimiento de lo establecido en la legislación, especialmente en la educación para las niñas, niños y adolescentes migrantes. Existe una corresponsabilidad entre los padres de familia, autoridades e instituciones y en particular las educativas para que las niñas, niños y adolescentes ejerzan este derecho.

1.- NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA MIGRACIÓN

La Ley de Migración establece los principios en los que debe sustentarse la política migratoria del Estado mexicano, uno de estos principios es la Integración social y cultural entre nacionales y extranjeros residentes en el país con base en el multiculturalismo y la libertad de elección y el pleno respeto de las culturas y costumbres de sus comunidades de origen, siempre que no contravengan las leyes del país.

Define como Migrante: al individuo que sale, transita o llega al territorio de un Estado distinto al de su residencia por cualquier tipo de motivación y Niña, niño o adolescente migrante no acompañado: a todo migrante nacional o extranjero niño, niña o adolescente menor de 18 años de edad, que se encuentre en territorio nacional y que no esté acompañado de un familiar consanguíneo o persona que tenga su representación legal.

Entre las principales causas que promueven la migración tanto a nivel internacional como a nivel interno según el Fondo de las Naciones Unidas para la Población (2012), se encuentran:

- La búsqueda de una vida mejor.
- Las disparidades de ingreso entre distintas regiones y dentro de una misma región.
- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino.
- Los conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país).

- La degradación del medio ambiente, inclusive la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales (los refugiados del medio ambiente, en su mayoría, acuden a las ciudades en lugar de emigrar al extranjero).
- El éxodo de profesionales, o migración de los jóvenes más educados de países en desarrollo.

1.1.- Integración Educativa

En las Instituciones educativas se debe trabajar en función de facilitar la “participación de las distintas identidades” (Vera, Gonzales y Alejo, 2011: 21), contribuyendo a su desarrollo, para ello la educación intercultural debe jugar un rol fundamental desde una concepción amplia del diseño y desarrollo curricular, para lograr que los niños y niñas puedan aceptar de la mejor manera la diversidad étnica-cultural por una parte; por la otra, los docentes deberán adoptar estrategias necesarias para lograr cubrir otro tipo de problemáticas como el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales, los diferentes problemas de aprendizaje de cada niña, niño y adolescente para lograr una integración lo más armónica posible.

2.- MARCO JURÍDICO SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN BÁSICA

2.1.- Derecho a la Educación

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)

Artículo 26

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades

fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (ONU, 1996)

Artículo 13

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. (ONU, 1990)

Artículo 30

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala en el artículo 3o:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

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.

En el año 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes 2013, Dicha propuesta articula los niveles educativos de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y ésta con la educación inicial; se basa en los enfoques pedagógicos y didácticos pertinentes para la atención a la diversidad a través de diseños y desarrollos curriculares adecuados fortaleciendo los Derechos Humanos y la perspectiva de género; y desarrolla esquemas de gestión escolar e institucional, considerando la atención a las y los alumnos en contexto y situación migrante, la formación docente de quien les brinda el servicio y la asesoría a los padres de familia. (*Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, 2013*).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su capítulo décimo primero, del Derecho a la Educación establece en el Artículo 57, que: *“Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias garantizarán la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma, para lo cual deberán:”, “Establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales.”* (LGNNA, 2014).

La Ley General de Educación dispone en su Artículo 32 que las *“autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Medidas que estarán dirigidas de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.”*

Por su parte en el Informe Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México, en su capítulo IV: Los

Migrantes en México: igualdad, no discriminación y derechos económicos, sociales y culturales, en el punto 4 se señala que:

Con relación al derecho a la educación, el Protocolo de San Salvador en su artículo 13, establece que la educación será un derecho de todas las personas y que entre las diversas medidas que deben adoptar los Estados para lograr el pleno ejercicio de dicho derecho se encuentra el que “la enseñanza primaria debe ser obligatoria y accesible a todos gratuitamente”. En mayor detalle, el artículo 30 de la Convención Internacional para la Protección de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares establece que los todos los hijos de trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. (*Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México*, 2013).

Con base en la información recabada en el marco de la visita, la Comisión observa con preocupación que los niños migrantes enfrentan diversas dificultades que para acceder a la educación. En primer lugar, se exige que cuenten con documentación migratoria vigente. En segundo lugar, la administración les cobra derechos por validar sus estudios anteriores. Lo anterior representa un obstáculo para muchas familias migrantes, quienes por encontrarse en una situación de pobreza no pueden solventar el pago de tales derechos.

3.- ESTADISTICAS

Según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) la situación educativa en América Latina y el Caribe, los niños migrantes en la región alcanzan menores niveles de desempeño académico que los niños no migrantes (UNESCO, 2016). El TERCE considera estudiantes migrantes a aquellos alumnos que al igual que sus padres, nacieron en un país extranjero.

En los Estados participantes del estudio de la UNESCO con esta condición solo la cumple el 4,2% de los estudiantes. Los países participantes con una proporción mayor de estudiantes migrantes que el promedio regional (0,9%) son los siguientes:

Panamá	5%
Argentina	2,1%
Costa Rica	2%
México	1,8%

Figura 1: Cuadro realizado con información obtenida del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), 2016.

Los niños enfrentan problemas debido a su situación de migrante que van más allá de la situación de la familia y que están vinculados a las relaciones interculturales con las que se encuentran en los países de destino. Entre ellos, existen diferentes formas de violencia escolar o discriminación que pueden extenderse desde el color de la piel, pasando por la manera de hablar, hasta costumbres sociales y culturales. De acuerdo al TERCE, los niños migrantes sufren de más bullying en todos los países evaluados, con la excepción de Paraguay.

Ese tipo de experiencia de discriminación afecta a los niños y tiene consecuencias negativas que se manifiestan en un menor desempeño académico.

En México un 25.2% de niños migrantes se ve afectado por la discriminación hacia ellos por distintas causas, lo que origina graves consecuencias en las niñas, niñas y adolescentes, donde se impide la integración efectiva en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos migrantes.

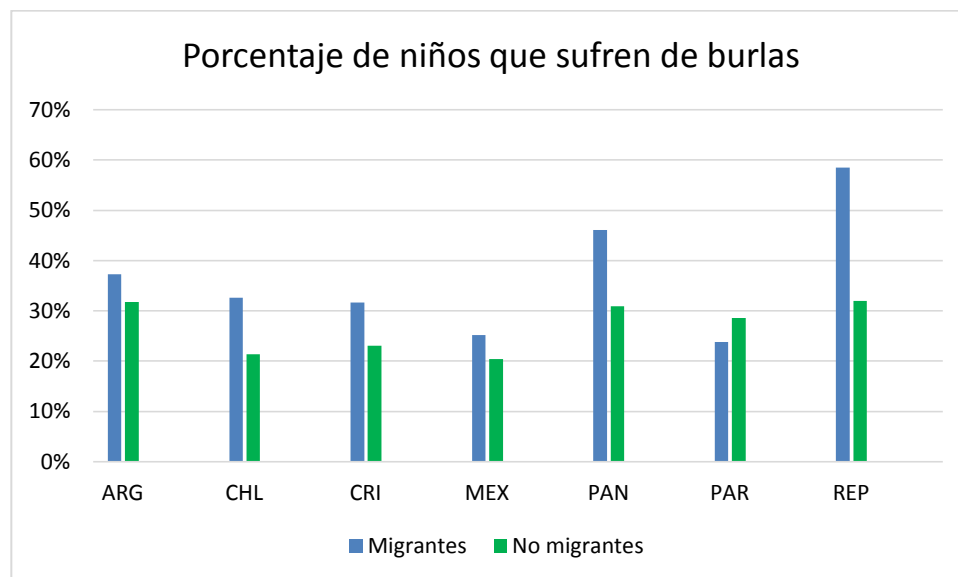


Figura 2: Gráfico obtenido del documento "¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes?", UNESCO, 2016.

Si bien en la mayoría de países democráticos del mundo se garantizan mecanismos de inclusión como el derecho y la obligación de los niños de asistir a la escuela o la reunificación familiar, es necesario arbitrar medidas para asegurar la ampliación de los derechos sociales y económicos de los inmigrantes, lo que conlleva la exigencia de respetar la cultura que los acoge, ya que todo país tiene la responsabilidad de cuidar sus intereses de cohesión social, tanto en las sociedades de destino como en las de origen. (CEPAL, 2002, p.272)

CONCLUSIONES

El actuar de las autoridades educativas en relación a tan importante tema incrementará la eficiencia terminal la cual permitiría abatir el rezago educativo, beneficiando la educación de los alumnos migrantes para que puedan continuar su educación en el nivel básico y medio superior para lograr un sustancial desarrollo económico personal, familiar y social.

Otro aspecto que debe cubrirse es el de la integración efectiva de los alumnos migrantes en las comunidades rurales, donde el conocimiento que se imparta a los mismos sea de una educación más objetiva, que sea de calidad, y de amplia cobertura.

Garantizar una educación de calidad conforme al porcentaje de alumnos migrantes registrados en las localidades rurales a fin de lograr el acceso a la educación de los alumnos migrantes, que se desarrolle en un ambiente libre de discriminación.

Es de vital importancia la incorporación de alumnos migrantes al sistema educativo atendiendo a sus necesidades específicas que se basen en los principios de igualdad, integración, inclusión y de interculturalidad.

Siendo el País de ruta migratoria y en cuanto actividad agrícola se refiere, en el norte de la República Mexicana se ubican zonas que por sus características son altamente demandantes de mano de obra jornalera, los migrantes jornaleros provenientes de otros estados de la república normalmente se trasladan con sus familias, es por esto que es importante establecer acciones que permitan la

integración de niños migrantes para abatir el rezago educativo y formar mejores ciudadanos, a través de la creación de aulas para escolares migrantes con reconocimiento oficial en los diferentes grados del nivel básico y medio superior de educación en los campos de los jornaleros agrícolas.

El sector educativo debe implementar las estrategias necesarias para que la evaluación que se desarrolle dentro de las aulas sea acorde a las principales necesidades de los alumnos migrantes desde un enfoque educativo que atienda la diversidad social, cultural y lingüística.

Se les proporcionen las mismas oportunidades a los alumnos migrantes para su integración en el aula, y permitirles la obtención de logros en los aprendizajes desarrollados durante el ciclo escolar.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2014), *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/inicio.htm>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2002), *La migración internacional y la globalización*. Disponible en: https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/4/11174/LCG2157_cap-8.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (2013), *Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México*. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/migrantes/docs/pdf/Informe-Migrantes-Mexico-2013.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917*.

Diario Oficial de la Federación, (2013) *Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Disponible en: http://dof.gob.mx/busqueda_detalle.php

Ley de Migración, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 25 de mayo de 2011.

Ley General de Educación, Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

Organización de las Naciones Unidas, 1990, *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*.

Organización de las Naciones Unidas, 1989, Convención sobre los Derechos del Niño.

Organización de las Naciones Unidas, 1948, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Organización de las Naciones Unidas, 1966, *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.

UNESCO, 2016, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) la situación educativa en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-illece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>

LAS EMOCIONES COMO PIEDRA ANGULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL “GÉNERO”. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

Susana Leah de las Nieves Stoner

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Málaga.
snieves@uma.es

RESUMEN

Vivimos una época de emociones, cada segundo, cada minuto, recibimos alertas, a gran velocidad, gestionamos nuestras vidas desde la comodidad de utilizar cualquier ordenador o dispositivo móvil. Ello supone un ahorro de costes (gasolina etc.), pero a nivel mental y emocional no descansamos, y vivimos estresados, por la competitividad a la que nos someten, alienación, estrés y adrenalina de emociones. El entorno virtual, es un medio nuevo, de relaciones sociales, con algunas características distintivas que debemos aprender a descifrar.

Para reflexionar sobre las características de nuestra sociedad actual, en relación a mi investigación, me remito a una película, Wonderwoman, a un relato, “El cuento de los peluches cálidos” y al “efecto Flynn” que ha dotado a nuestra sociedad de unas estructuras mentales que nos permiten ser mucho más empáticos en la actualidad y sensibles antes las desigualdades de todo tipo.

Los objetivos de nuestra investigación, son incorporar aquellos aspectos que puedan contribuir a la educación y a la sensibilización sobre el papel que las emociones pueden jugar en nuestras diferencias de género y en nuestro día a día para que logremos mejorar nuestro bienestar emocional.

ABSTRACT

We live in a time of emotions, everysecond, every minute, we receive alerts, at a high speed, we manage our lives from the convenience of using a computer or a mobile device. This decreases our expenses (petrol etc.), but mentally and emotionally we never rest, and we live stressed, because of the competitiveness that it generates, alienation, stress and emotion adrenaline. The virtual environment, is a new environment, of social relations, with distinctive characteristics that we need to decypher.

To reflect about the characteristics of our society nowadays, in relation to my investigation, I will submit you to the film, Wonderwoman, a narrative, The Warm Fuzzy Tale, and the “Flynn Effect” which has given new mental structures to our society which has made us more empathetic and sensitive to all types of inequalities.

The objectives of our investigation, are to incorporate those aspects which can contribute to the education and awareness of the role that emotions can have in our gender differences and in our day by day, to be able to improve our emotional well-being.

PALABRAS CLAVE

Época actual-redes sociales-emoción-género-desigualdad

KEY-WORDS

Present time-social networks-emotion-gender-inequality

1. Época actual. Redes sociales y emoción.

El siglo XXI se caracteriza por el avance y expansión de la digitalización y el control de la información a nivel global. También a esta época se le conoce como la era de la información (quien la controla y quien accede a ella tendrá las mejores oportunidades).

La era industrial y la era espacial se caracterizaban por modelos lineales poco cambiantes. Las llamadas redes sociales reflejan el intercambiante mundo de información, conectividad a bajo costo. Este progreso ya se había iniciado a partir de los años setenta con la tercera revolución industrial. Sin embargo, a comienzos del siglo XXI, la digitalización experimentó un enorme cambio que dio lugar a nuevos dispositivos de almacenamiento de datos (memorias *flash*) y una mayor intensidad en la expansión de la telefonía móvil (iniciada en los años 1980 en Europa y Estados Unidos). En el campo de la tecnología, también destacó el conocido como apagón analógico, dada la aparición en 2005 de la televisión digital terrestre, la masificación de dispositivos móviles y el bajo coste de acceder a internetⁱ

Vivimos en una época caracterizada enormemente por la competitividad, aunque también vemos mucho altruismo y cooperación a través de las redes sociales. Pero a grandes rasgos, la sociedad actual está cambiando, por ello en nuestras cabezas siempre nos ronda la idea de si será para mejor o para peor. Imagino que ésta sea una pregunta de difícil respuesta y que siempre nos realizaremos.

En mi análisis muestro que nuestra sociedad actual gracias a las nuevas tecnologías y a las redes sociales ha comprimido nuestro espacio-tiempo de manera ubicua, lo que en ocasiones nos permite experimentar una mezcla de semi-realidad. Entramos en mundos paralelos a través de experiencias virtuales que obtenemos de nuestra conexión en redes sociales o de otro tipo y regresamos con una sensación de cansancio, por el hecho de utilizar altos niveles atencionales durante un breve período de tiempo, y continuamos con otras tareas, no somos multitarea en el sentido de poder hacer varias cosas a la vez, pero sí entramos y salimos de esas ventanas emergentes, como túneles del tiempo que nos permiten estar en otros mundos a la distancia de un click.

Los cambios que se están produciendo en la era digital tienen aspectos positivos, pero a veces, son tan rápidos que pueden provocarnos a la vez cierto desasosiego. Necesitamos adaptarnos a dichos cambios tan rápidamente, que al final terminamos adoptando una posición de alerta. Posición de alerta porque cada segundo nuestro móvil cambia nuestro mundo y nos hace sentir con más fuerza. Por eso estamos experimentando unos altos niveles de ansiedad, no es que esté de moda decir que tengo estrés, no, es que con las redes sociales tenemos tiempo y al sumergirnos en ellas olvidarnos su duración.

El aburrimiento, el saber no hacer nada, un aspecto tan necesario en nuestras vidas para permitirnos reflexionar y que es además antesala a la creatividad está en última posición actualmente.

Hemos pasado a tener dispositivos móviles con los que a gran velocidad podemos hacer y deshacer planes, acceder a muchísima información, conectarnos con miles de personas a la vez. Pero, debemos aprender a seguir leyendo la letra pequeña, porque ahora cuando hablamos hay un público mayor al otro lado. Que no conocemos. Que también juega la misma partida de ajedrez y en ella, invariablemente, hay consecuencias.

En las redes y en los grupos sociales de todo tipo que hoy día se crean, las diferencias de opinión entre dos personas se hacen grupales, lo que provoca distancias con mayor facilidad, porque lo que se resuelve entre dos personas restándole importancia, ahora forma parte de un montón de miradas que pueden ser bastante críticas.

Otra de las dificultades de las redes sociales estriba en la ausencia de lenguaje no verbal, así aspectos como la ironía o las bromas son más difíciles de captar, los emoticonos en ocasiones tratan de visibilizar dichos matices pero aún necesitan mostrar un abanico mucho mayor de emociones.

Tras visionar muchas partidas de ajedrez a través de las redes sociales puedo comentar que algunas de las estrategias que recomendamos son ser reflexivo y esperar a encontrarnos en un estado emocional sosegado, en ocasiones, para responder.

A las redes sociales les encanta la gente que llega cargada de energía, ilusión, positividad, y con el tacto suficiente para percibir que se dirige a un gran público.

La sinceridad, hablar con el corazón, a la vez que hacer visible que cuando mostramos una opinión, se trata de un punto de vista más de las cosas. Abrirnos pero a la vez cuidar que la información que vayamos a compartir no sea tan personal e íntima que luego nos podamos arrepentir de haberla compartido.

Por el formato, de falta de información, en ocasiones, a través de las redes, puede ser de ayuda no tomarnos las cosas de manera personal, preguntar los por qué (s) en los momentos en los que nos encontrarnos fuera de juego, lo que evitará todo tipo de malentendidos.

Si en algún momento sentimos que a través de las redes sociales alguien nos ofende, lo más adaptativo es reírnos y dejar pasar el incidente.

La verdad es que cuando miro a mi alrededor también veo a una sociedad enmascarada, que oculta sus emociones. Lo hace para protegerse, para alinearse en algún bando. Como si todos los días consistieran en librar una batalla, para la que antes debemos envestirnos con una buena armadura que nos proteja de los demás. A veces gana el poder, otras veces la justicia, otras interpretamos de manera adecuada las señales emocionales de los demás, otras veces las malinterpretamos y otras veces nosotros mismos no nos encontramos en condiciones de leer ninguna señal.

Nuestras emociones, a pesar de que nos mostramos como estatuas de hielo ante los demás, a través de nuestros mundos virtuales se encuentran a flor de piel cada día.

Lo cierto es que las redes sociales, con frecuencia, nos generan unos altos niveles de desconfianza, hay un montón de miradas juzgando cada uno de nuestros movimientos, nos alienan en cierta medida. Y éste tipo de muros lo que pueden provocar es desunión, y a su vez un aumento de las desigualdades. Aunque, a la vez, en algunos casos resultan ser oportunidades, de conocer gente en las que poder confiar.

Verdaderamente nuestras emociones y su carácter cambiante, nos trasladan a una lucha que verdaderamente tod@s tenemos que librar con cada uno de nosotr@s, porque así es nuestra naturaleza humana, cambiante, como nuestras emociones.

En la película que ha salido recientemente de Wonder Woman, con buenas críticas y de corte feminista, podemos leer algunos de estos mensajes.

Ella, lucha por aquello en lo que cree, ayudar a los más débiles, aunque su naturaleza humana, la hace vulnerable, “al bien”, “al mal”... Wonderwoman libra varias batallas a la vez, luchas internas, consigo misma y con los demás, pero se sobrepone siempre porque la dirección de sus acciones está clara y siempre luchará por causas nobles. Ojalá nos contagiemos de muchos de los valores que transmite para entender que a pesar de que haya momentos en los que nuestros instintos más primarios nos dominan, debemos seguir remando en la dirección adecuada, saber perdonarnos, y no perder la esperanza, como ella tampoco la pierde nunca en cada uno de nosotr@s.

“Lucha por aquello en lo que crees”

Destaco también que Wonderwoman no entiende que por ser una mujer deba vestir con vestido con la dificultad que supone meterse todas esas enaguas etc. Ella no posee la percepción de “género”, binómica, que poseemos los demás. Lo que nos hace ver que las cosas no tienen por qué ser dicotómicas, hay un amplio espectro de luces, de maneras de sentir.

El siguiente relato para mí refleja de manera metafórica, a través de un cuento de Ekman, un pionero en el estudio de emociones, cómo funciona el mundo. Lo que es el contagio social. Que podemos convertirnos en verdaderos autómatas y el peligro de ello.

Nuestras emociones son parte de sentir, porque cuando sentimos es cuando verdaderamente vivimos, y porque nuestras virtudes o vicios son los que nos hacen ser. Nos hacemos adultos y olvidamos que fuimos niñ@sⁱⁱ.

<http://bouncybands.com/Warm-Fuzzy-Tale.pdf> Cuento. (Steiner, 1969)

Así como hemos reflejado a través de nuestras páginas, las emociones son clave en nuestras relaciones, siempre cambiarán nuestro mundo. Así que de nosotr@s dependerá utilizarlas como pasadizos secretos para llegar a ser más perspicaces e intuitivos y así llegar a recorrer kilómetros en un solo segundo.

“Olvidamos que fuimos niñ@s”

Continuo con un estudio que también describe los cambios que hemos ido experimentando a nivel cognitivo en nuestra sociedad actual, **es el efecto Flynn**, que es la subida continua, año por año, de las puntuaciones de cociente intelectual, un efecto visto en la mayor parte del mundo, aunque con unas tasas de crecimiento que varían considerablemente, que varía de los tres puntos de CI por década en los Estados Unidos a los diez puntos en Kenia.

Fue llamado así por Richard Herrnstein y Charles Murray en su libro *The Bell Curve* para hacer referencia al investigador político neozelandés James R. Flynn, que fue quien dedicó el mayor interés al fenómeno y lo documentó para todas las culturas. Estableció también que no aumenta toda la inteligencia de igual forma. En concreto, de esos tres puntos de CI, dos y medio se deben a Gf (inteligencia fluida) y solamente medio punto se debe a Gc (inteligencia cristalizada)ⁱⁱⁱ.

Entre las explicaciones que se han dado a este fenómeno podemos encontrar una mejor nutrición, una tendencia hacia familias más pequeñas, una mejor educación, una mayor complejidad en el ambiente y la heterosis (Mingroni, 2004). Aunque hay autores que afirman que los elementos más relevantes que explican el fenómeno son las influencias médicas y las nutricionales.

Describo los aspectos más interesantes del “efecto Flynn” para mostrar cómo a nivel cognitivo hemos logrado variar nuestras estructuras mentales y tener un razonamiento moral mejor lo que nos permite ser más sensibles con las diferencias o desigualdades causadas por el sexismo, el racismo etc..

Lo anterior, unido también al hecho de que en la actualidad los años de escolaridad van en aumento, y a que en las escuelas se incorpore una atención a la diversidad, son algunas de las variables involucradas en éste despertar a todos los niveles de nuestra sensibilidad para ver la realidad desde otros ángulos y haber aumentado nuestros niveles empáticos.

A continuación muestro un vídeo en el que podemos ilustrar mejor lo anteriormente descrito.

https://www.ted.com/talks/james_flynn_why_our_iq_levels_are_higher_than_our_grandparents?language=es (Vídeo TED Talks)

2. Hipótesis de investigación. Objetivos.

Nuestras emociones, son autopistas hacia nuestros aprendizajes más potentes y son una piedra angular en nuestra conformación del término “género”.

La emoción es una experiencia consciente caracterizada por una actividad mental muy intensa y un gran grado de placer o de displacer. Surge en el año 1579, se adapta de la palabra francesa émouvoir que significa “remover”. Es la definición que mejor describe la emoción.

La emoción es a menudo la fuerza motora de la motivación, positiva o negativa.

Podemos encontrarla vinculada al estado de ánimo, al temperamento, a la personalidad, la inclinación y la motivación. También, puede regir ciertos cambios fisiológicos y el comportamiento.

A continuación describimos sus componentes principales:

- Evaluación o valoración cognitiva
- Síntomas corporales
- Tendencias motivacionales hacia la acción
- Expresión (expresión facial o vocal que acompaña a la emoción).
- Sentimientos (serían la experiencia subjetiva de la emoción).

Con la emoción aunque veremos que estamos tratando un tema en cierta medida “complejo”, no hay un gran desconocimiento del tema, de hecho, lo sabemos todo. No necesitamos leer muchos libros al respecto, porque cada momento de nuestras vidas es sobre emoción. *(Obtenido de una Conversación con D. Tony Booth. University of Cambridge).*

Sin embargo, si vemos los currículos escolares apenas se habla de emoción, algunos docentes están comenzando a introducir aspectos relacionados con la emoción porque la normativa estima que deben formar parte de nuestros aprendizajes. Paradójico teniendo en cuenta que las emociones son nuestra ventana a los aprendizajes que amamos y recordamos mejor. ^{iv}

Francisco Mora: “El cerebro sólo aprende si hay emoción”



En nosotr@s está como docentes ponernos una coraza o abrírnos a conversar con nuestros alumn@s de lo que a ell@s les puede interesar.

Las relaciones serán distintas, la huella que dejemos en ellos también.

En mi investigación haré una cartografía de nuestras emociones, del “género”, entendiendo que tod@s podemos tener dentro de nosotr@s en diversos grados una parte femenina y/o masculina, como meras formas de categorizar nuestra realidad, en nuestra sociedad actual, cada vez más difuminada.

La desigualdad, el “género”, es un problema común a todos los países del mundo. Que nos afecta a tod@s, y en la actualidad nos produce unos niveles altos de desgaste emocional.

Por ello es tan necesario trabajar sobre sus efectos, para lograr que las generaciones futuras, se hagan eco de los beneficios que nos puede proporcionar poseer una visión más amplia de la realidad, y hacernos conscientes de que las soluciones o análisis posibles de dicha realidad, sobre todo, están en nosotr@s.

“Tú eres el motor del cambio”

Hipótesis:

Hipótesis 1: Las emociones que experimentamos difieren en gran medida en función de nuestra construcción social del “género”.

Hipótesis 2: Conocer las emociones, nos sensibilizará y nos empoderará para lograr disminuir las desigualdades causadas por nuestra construcción del “género”.

Hipótesis 3: Nuestra construcción social del género nos encapsula y nos genera un enorme desgaste emocional, en muchas ocasiones. Por ello, trabajar las emociones cambiará nuestra percepción de la realidad y aumentará nuestro bienestar emocional.

3. Metodología.

En primer lugar, hemos generado material que pueda ser relevante para que los alumn@s comiencen a explorar el tema o se empiecen a cuestionar sus ideas previas acerca del término “género”. Tratar de visibilizar la realidad como un espectro más amplio, que un binomio.

A continuación, destaco una serie de artículos, centrados en el “género” y en la emoción, así como algunos de sus planteamientos más relevantes:

Las desigualdades de género son siempre complejas intersecciones con otras diferencias sociales de clase, etnia y raza entre otras múltiples desigualdades (Mirza 2013).

En las investigaciones sobre la conformación del género, de las prácticas pedagógicas y de la equidad en educación superior (e.g. Burke 2002, 2012, 2013), mi análisis a través de la información de varios estudios revela que el género se entrecruza con otr@s, identidades patológicas para aumentar las ansiedades sobre los “niveles que son más bajos”, asociados a estudiantes de Universidad de orígenes históricos más humildes.

Por tanto, la inclusión y la resiliencia, pondrían el acento, la responsabilidad de superar las desigualdades en el nivel del individuo.

Las políticas de equidad han dado lugar a discursos hegemónicos de inclusión, sin analizar las complejas dinámicas de poder que pueden hacer “prácticas inclusivas”, excluyentes.

Es importante mover la atención de los discursos del déficit a redirigir la atención hacia transformaciones de las culturas institucionales, y hacia los sistemas y las prácticas, que están implicadas en reproducir exclusiones y desigualdades en niveles estructurales y simbólicos. En resumen supondría cambiar instituciones y prácticas sociales (Fraser 2003, 31; in Burke 2012, 180).

Debemos deconstruir las divisiones binarias en relación al género: Racional/emocional, lógico/intuitivo, público/privado, académico/personal, independiente/dependiente, productivo/reproductivo, competitivo/colaborativo y activo/pasivo (Mariskind 2014; Sang 2016). Es imperativo analizar las formas ocultas que los conocimientos, prácticas y estudios del ser, asociados con feminidad, que son marginalizados a través de procesos de culturas institucionales de “invisibilidad”.

Es crucial capturar la afectividad, subjetividad y las experiencias vividas de falta de reconocimiento, de representación, que son sentidas a través del cuerpo como formas de

violencia simbólica y de daño hacia la estima, (Mc Nay 2008, 150), a menudo generando sentimientos de vergüenza y miedo (Ahmed 2004).

El concepto de actuación (Butler 1993) arroja luz sobre la forma en la que la subjetividad se forma, no a través de quienes somos, sino de lo que hacemos, a través de prácticas culturales y sociales, que siempre están encubiertas y enmarañadas por las políticas de la emoción y la vergüenza.

El miedo a no hablar o a ser expuestos como “sin valor” en contextos académicos y pedagógicos es un ejemplo que emerge y re-emerge en las investigaciones en educación superior con diversos contextos nacionales (Burke 2002; Mayuzumi et al. 2007; Skeggs 1997) que se reducen a falta de confianza del individuo. Por lo que las Universidades tienden a proporcionar apoyo psicosocial como técnicas de estudio y asesoramiento individualizado, con una falta de atención a las complejas relaciones de poder producidas en tales interacciones de “apoyo”.

La implicación subyacente es que la “feminización” de la educación superior supone una amenaza a las aspiraciones de la institución para conseguir excelencia y posee el poder para implícitamente denigrar aquellas disposiciones asociadas con la feminidad justo en el momento en el que más mujeres que nunca están teniendo acceso a la Universidad.

Los profesores de Universidad y los estudiantes trabajan en un contexto en el que la “evidencia” es el discurso dominante- sino puede medirse, no cuenta. Por consiguiente, las vividas, experiencias emocionales y corpóreas de desigualdad son inadvertidas, desestimando el potencial del desarrollo de políticas y prácticas que sean adecuadamente sensibles a las desigualdades perniciosas. Esto nos cause perplejidad; por qué las desigualdades se reproducen a pesar del compromiso significativo y a largo plazo de equidad, inclusión y de aumento de la participación en las políticas de Educación Superior?

Esto tiende a legitimar discursos misógenos que asocian prácticas pedagógicas femeninas con disminuir los estándares, a través, de discursos peyorativos de “dar de comer con la cuchara”.

Barnett argumenta que los estudiantes no aprenden de la diversidad por el miedo a la diferencia, explicando que tendemos a “proyectar todo lo que es malo en aquellos que son diferentes” (2011, 673) y que debemos “abordar la emoción que nos retiene de un diálogo verdadero y permitir un conflicto productivo” (Barnett 2011, 674).

Butler (2014) habla del impacto de desconexión y explica poéticamente que necesitamos la emoción como una forma de crear espacios no –violentos. Para proponernos unos objetivos más amplios de justicia social. Traemos a personas a las aulas, los sujetos, no enseñamos simplemente una asignatura.

A la vez hay una comprensión de que la “equidad” e “inclusión” son siempre aspiraciones problemáticas que requieren, formas reflexivas de consideración crítica.

Examinando las políticas de la emoción ponemos atención en las micro-políticas de las relaciones pedagógicas de género y en las prácticas en las que las características asociadas con disposiciones femeninas están sutilmente socavados, discutiblemente manteniendo la autoridad y el estatus de las disposiciones asociadas con las hegemónicas académicas masculinidades, por ejemplo, a través del discurso de “excelencia”.

Las formaciones de género, son materializadas intersecciones de la diferencia (Mirza 2013), en los que la re/producción de la identidad de género es una “relación vivida socialmente que necesariamente involucra la negociación del conflicto y de la tensión”. (Mc Nay 2008, 169).

Aunque les animo a pensar de manera crítica sobre género binario y la esencialización, quiero que se lleven del curso una comprensión general de la influencia del idioma en nuestras percepciones, especialmente en las personas que no “encajan” en una categoría o ven de manera diferente sus identidades colectivas.

Quiero que mis estudiantes reconozcan que las nuevas categorías seguirán emergiendo conforme aceptemos la fluidez de la identidad de género y que esta comprensión favorece el discurso civil. Los diarios son una alternativa viable también para aquellos miedos a la hora de explorar sus propias identidades.

También haremos un análisis de las emociones en general que experimentamos, que pueden ser positivas o negativas, para profundizar y explorar en mayor profundidad las emociones de alguna manera “asignadas” a cada “género”. Para ellos utilizaremos cuentos, vídeos, historias, dibujos, canciones, role-play, manualidades, juegos interactivos de ordenador...

Algunos ejemplos prácticos:

<https://www.youtube.com/watch?v=n0vMomKhY2Q>

My princess boy (book).

<https://www.youtube.com/watch?v=fyMap1vkW1M>

Ma vie en rose (DVD: 88 minutes).

Además utilizaremos las propias historias de vida de los alumn@s para ir conociéndol@s, y para que tomen conciencia, en sus propias historias, de todo aquello que puedan atribuir al “género”. A su vez, les narraré y haré partícipes de mi propia historia de vida para que ell@s puedan ver similitudes o diferencias en relación a sus propias vivencias y vean otras formas de percibir la realidad.

No podemos cambiar los hechos, pero sí la manera en que nos relacionamos con ellos.

Lo bueno es que mañana puedo crearlo todo de otra manera. Eso sí, si no lo creo, no lo veo^v.

Abordaremos el tema desde diferentes ángulos, de manera creativa. Pero serán ell@s los que logren hallar las respuestas a sus preguntas. Y será a través de la emoción como nos acercaremos a los verdaderos protagonistas de cada historia.

Para ello tomaremos conciencia de las necesidades actuales de aprendizaje, de tipo **ubicuo**, para así integrar aprendizajes formales, no formales e informales a través de metodologías de diversas.

Bibliografía

ⁱ Siglo XXI (s.f). En *wikipedia*. Recuperado el 29 de octubre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Siglo_XXI

ⁱⁱ Steiner C. 1969. "The warm fuzzy tale"
<http://bouncybands.com/Warm-Fuzzy-Tale.pdf>

ⁱⁱⁱ James Flynn (academic). (s.f). En *wikipedia*. Recuperado el 16 octubre 2017 de
[https://en.wikipedia.org/wiki/James_Flynn_\(academic\)](https://en.wikipedia.org/wiki/James_Flynn_(academic))

^{iv} Mora F. "Sólo se puede aprender aquello que se ama", Educación 3.0 (Nº 18). Pp 82.

^v Guix J. "Cómo cambiar nuestra realidad", El país semanal del 10 de enero de 2010.
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/01/09/actualidad/1262991602_850215.html

Jane Burke P. (2017) Difference in higher education pedagogies: gender, emotion and shame. *Gender and education*. 29:4, 430-444.

Karen Mc Grath (2014) Teaching Sex, Gender, Transsexual, and Transgender Concepts: *Communication Teacher*. 28:2, 96-101.

Hatfield Elaine (2009) Ethnic and Gender Differences in Emotional Ideology, Experience, and Expression. *Interpersona*. Vol 3, No 1 (2009), 30-56.

Andrea Miller (2009) The Pedagogy of (In)Visibility: Two Accounts of Teaching about Sex, Gender, and Sexuality. *Sociology of the Classroom*. Vol. 37, No. 3. pp. 257-268.

UNESCO (2015) A Guide for Gender equality in Teacher Education Policy and Practices. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. France.

LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA, UNA PASEO POR SU RECORRIDO HISTÓRICO.

Laura Guerrero-Puerta¹
Universidad de Granada

E-mail de contacto: laura.guerrero.puerta@gmail.com

RESUMEN:

Actualmente en el panorama mundial, a pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo desde los diferentes organismos, y de las diferentes organizaciones que buscan la igualdad para las personas independientemente de su sexo, género u orientación e identidad sexual; desgraciadamente se sigue observando, tal y como muestran informes de organizaciones de gran peso (el Banco Mundial, la ONU, la OIT, entre otros), aún estamos lejos de la igualdad de género, y nacer mujer sigue siendo un hándicap de cara al mercado laboral, que además les asigna sueldos por debajo de los de sus compañeros hombres y cuyas políticas aun dictan mucho de conciliar la vida laboral y familiar independientemente del país en el que nos encontremos, que los delitos de violencia de género parecen estar repuntando y siguen llenando día a día los contenidos de las noticias, y que la orientación sexual lejos de estar normalizada sigue suponiendo motivo de exclusión; entre otros problemas asociados al género, no únicamente femenino.

En este contexto nace la investigación que aquí se plantea, cuyo objetivo es realizar un recorrido por la historia de la coeducación, intentando crear una imagen de las diferentes etapas de la historia de España en cuanto a este tema, de tal manera que se facilite el entendimiento en torno a el panorama de la coeducación en la actualidad.

PALABRAS CLAVE:

Coeducación, Sistema Educativo Español, Igualdad De Género, Historia De La Educación, Teoría De La Educación, Desigualdad Educativa.

SUMMARY:

Currently on the world scene, despite all the efforts carried out by different organizations, and by different organizations that seek equality for people regardless of gender, gender or sexual orientation and identity; unfortunately it is still observed, as shown by reports of organizations of great weight (the World Bank, the UN, the ILO, among others), we are still far from gender equality, and being born a woman is still a handicap facing the market labour, which also assigns them salaries below those of their male colleagues and whose policies still dictate much to reconcile work and family life regardless of the country in which we find ourselves, that crimes of gender violence seem to be rebounding and continue to fill day by day the contents of the news, and sexual orientation far from being normalized continues to be a reason for exclusion; among other problems associated with gender, not only female.

In this context, this research is born, whose objective is to make a journey through the history of coeducation, trying to create an image of the different stages of the history of Spain regarding this topic, in such a way that the understanding around the panorama of coeducation today.

KEYWORDS:

Coeducation, Spanish Educational System, Gender Equality, History Of Education, Theory Of Education, Educational Inequality.

¹ Ex Docente de FPGS Educación Infantil. Ha estudiado el Grado de Educación Infantil y el Máster de Secundaria, en la especialidad Orientación Educativa en la Universidad de Granada. Actualmente cursa estudios de Doctorado y es PDI en la UGR.

1. Introducción:

La temática de la investigación que a continuación se desarrolla, la igualdad de género, surge como fruto de la observación del sistema educativo, y las diferentes desigualdades y problemáticas en torno al género que se dan en él. muchas de las cuales han aparecido en la experiencia práctica desarrollada a lo largo de mi formación en el Grado de educación infantil y Máster, así como en mi práctica profesional como docente de FP y Orientadora.

Además, es necesario resaltar la adecuación del tema en torno a dos aspectos, siendo estos la *adecuación de la investigación en torno a la igualdad de género en la actualidad de carácter mundial* y la *adecuación de la investigación en igualdad de género en el ámbito educativo, dentro de nuestro contexto nacional, regional y local*.

En la actualidad, si nos fijamos en la igualdad de género con una perspectiva de carácter mundial , a pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo desde los diferentes organismos, del nacimiento de una “cuarta ola feminista” y de las diferentes organizaciones que buscan la igualdad para las personas independientemente de su sexo, género u orientación e identidad sexual; desgraciadamente se sigue observando, tal y como muestran informes de organizaciones de gran peso (el Banco Mundial, la ONU, la OIT, entre otros) que aún estamos lejos de la igualdad de género, y nacer mujer sigue siendo un hándicap de cara al mercado laboral, que además les asigna sueldos por debajo de los de sus compañeros hombres y cuyas políticas aun dictan mucho de conciliar la vida laboral y familiar independientemente del país en el que nos encontremos, que los delitos de violencia de género parecen estar repuntando y siguen llenando día a día los contenidos de las noticias, y que la orientación sexual lejos de estar normalizada sigue suponiendo motivo de exclusión; entre otros problemas asociados al género, no únicamente femenino.

En cuanto a la adecuación de la investigación en igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto nacional, tal y como se puede ver en el día a día de los centros españoles, hay una obligación explícita de que se desarrolle en el centro un plan de igualdad, teniendo que tener este plan un profesor o profesora que lo coordine y una serie de requisitos que cumplir. Esto, por desgracia no siempre se cumple, y en ocasiones el plan de igualdad es un mero trámite más que rellenar. Además, la falta de un horario de acción tutorial relega la coeducación en primaria a una temática transversal, a la que no muchos profesores ni profesoras dan cabida en su aula.

2. La Coeducación en España, una visión de su historia.

La coeducación es un término utilizado para designar una cierta manera de entender la educación de niños y niñas, los partidarios y partidarias de ella han sido en cada época los que defendían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación, pero no ha sido un camino fácil. Esta filosofía ha encontrado grandes enemigos históricamente que se han opuesto a la escuela mixta, haciendo una clara defensa de la escuela separada, además de esto el concepto de coeducación no ha significado siempre lo mismo, y desde su creación hasta el momento, conforme a los cambios de posiciones de las mujeres respecto a la sociedad ha ido transformándose cada vez en un concepto más ambicioso en sus pretensiones intentando alcanzar progresivamente una igualdad efectiva entre ambos sexos. (Subirats, 1994)

2.1. Recorrido Histórico De La Educación De Las Mujeres

Las bases de la educación comienzan a asentarse en Europa a mediados del s. XVII, influenciadas de manera más que notable por el pensamiento tradicional cristiano que defiende que hombre y mujeres son criaturas de dios con diferentes misiones vitales, como consecuencia a esto, la educación gira en torno a estas “misiones” y mientras que el hombre es educado más académicamente, la educación de la mujer se centra en aprender a atender el hogar y sus labores, así como de su familia. Este pensamiento además es reforzado por importantes pedagogos que justifican estas creencias y refuerzan estos pensamientos. De esta manera Rousseau, padre de la pedagogía, como individuo de la sociedad de su tiempo, en su libro *El Emilio o de la educación* (1762) Justifica estos métodos y describe una educación para Emilio totalmente dispar a la de Sofía, añadiendo además que en el caso de recibir esta última la misma educación que Emilio, por estar fuera de su naturaleza y de lo que se espera de ella, lo único que se lograría sería un ser infeliz por el resto de su vida.

En consecuencia, con estas formulaciones teóricas, en España las leyes educativas de los siglos XVII y XIX explicitan claramente que niños y niñas deben recibir su educación desde escuelas totalmente diferenciadas y con planteamientos distintos, entre los que no se concebían aprender a leer, escribir y contar hasta 1821, cuando empieza a tomar importancia. Tendremos que esperar hasta bien entrado el siglo XIX, para observar un avance en la escolarización de las niñas y formación de maestras, influenciados por la incorporación de las mujeres al mercado laboral que en otros países europeos ya había comenzado.

2.2 La Escuela Mixta.

En España durante las primeras décadas del siglo XIX se produce un movimiento de defensa de la escuela mixta desde el pensamiento racionalista e igualitario defendido por la Escuela Nueva. En este sentido en 1892, La consejera de Instrucción Pública, Emilia Pardo Bazán, hace una defensa en el congreso Pedagógico de 1892 a la convivencia de niños y niñas en el entorno escolar, desgraciadamente no es aprobado, pero como resultado Pardo Bazán llevará a cabo una institución libre con principios coeducativos desde 1876 hasta 1938, que junto a la Escuela moderna de Ferrer y Guardia sentarán las bases para la escuela mixta de la segunda república, aprobada, a pesar de contar con la oposición de amplios sectores de la sociedad.

En cuanto a esta primera experiencia de escuela mixta que supuso la República en nuestro país, es necesario resaltar que, si bien en este periodo la escolarización femenina fue escasa, supuso un avance notable de cara a la inclusión educativa de este sector. Desgraciadamente, tras la guerra civil quedo erradicado, volviendo a los pensamientos más tradicionales de enseñanza separada, en la que la educación de las niñas quedaba a cargo de La Sección femenina, donde se le enseñaba únicamente a ser madres y cuidar del hogar. Esta situación se mantuvo así durante toda la dictadura Franquista, hasta que comenzara su apertura alrededor de los años 70, cuando por presiones internacionales se hizo una reforma profunda de la educación, a través de la Ley General de Educación, donde se anuló la escuela separada y se integró a las niñas en el sistema de educación tradicionalmente masculino, eliminándose así toda la formación curricular de “cultura doméstica” que hasta ahora se enseñaba a las secciones femeninas, (Ballarin, 2006) contribuyendo así a una desvalorización aun mayor de estas labores.

A partir de entonces, en pocos años se creó un fuerte marco legislativo que apoyaba la coeducación que cada vez avanzaba más hacia la filosofía educativa, ejemplo de esto es la ley de 1990, la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), que no solo defendía esta escuela mixta ya existente, si no que además exponía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa para eliminar las discriminaciones que en ella se generaban de cara al género femenino. Pero, ¿hemos alcanzado realmente esta igualdad efectiva entre sexos en la educación española?

La creencia general es afirmativa, sin embargo, mediante dos datos muy significativos, el bajo acceso de la mujer a las carreras técnicas y los hándicaps de las mujeres en cuanto acceso al mercado laboral se refiere, entre otros, puede demostrarse que aún queda un largo camino por recorrer. ¿Qué está frenando la igualdad efectiva? A continuación, se presentan las barreras que históricamente han prevalecido en contra de la igualdad, y que como docentes deben conocerse, para poder así contribuir a su erradicación en el aula.

2.3 La Escuela, ¿Preservación De Valores Sexistas?

Según la Unesco (1987) y sus trabajos destinados a detectar las formas de sexismo derivadas del orden patriarcal de la sociedad, se puede afirmar que aún subsisten en la educación formal cinco temas fundamentales que causan discriminación hacia la mujer y que forman parte del currículo oculto de las materias, estos son:

a) La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza: La enseñanza es un sector fuertemente jerarquizado, pues es una de las profesiones que por estar dentro del sector de cuidados ha estado socialmente aceptada como tarea femenina históricamente. Sin embargo, podemos observar como a medida que se asciende en la jerarquía educativa va disminuyendo la población femenina. Esto tiene claros efectos negativos en el alumnado, pues refuerza el modelo “normalizado” de la subordinación de la mujer en otros ámbitos no escolares.

b) El androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación: La ciencia está construida desde un punto de vista masculino, de esta forma se ha producido un sesgo de las aportaciones culturales de la mujer en prácticamente todos los ámbitos, de tal forma que mientras los estudiantes de género masculino cuentan con una gran cantidad de referentes, las niñas y jóvenes no encuentran un estímulo similar.

c) El androcentrismo en el lenguaje: Prácticas como la sexualización de ciertas profesiones a través del lenguaje y el uso normativo del masculino para designar a grupos de personas en la que se incluyen ambos sexos contribuyen a ignorar la presencia del sector femenino. Además de esto el uso del prejuicio sexista en determinados significados del léxico, no solo refuerza esta invisibilización del género femenino, si no que demuestra que en ocasiones es usado con connotaciones negativas.

d) Los libros de texto y las lecturas infantiles: Los libros escolares a partir de las imágenes y palabras, legitiman lo que debe ser aprendido, por esta razón, lo allí mostrado, es de vital importancia. Sin embargo, en los libros de texto siguen mostrándose imágenes desde un sesgo sexista. Además de esto la literatura recomendada para la lectura del alumnado a menudo muestra personajes femeninos de carácter débil, cuyo único objetivo en la trama es complementar la figura masculina. Todo esto contribuye a perpetuar la discriminación sexista.

e) La interacción escolar: En el aula siguen reproduciéndose diferenciaciones en las expectativas en cuanto a niños y niñas, estas a pesar de que no tienen un fundamento claro, acaban cumpliéndose como resultado del efecto Pigmalión

El resultado de estas desigualdades se traduce en datos y hechos que demuestran el gran peso que ejercen en nuestro alumnado, un buen ejemplo de ello es el estudio de Amezcua y Pichardo (2001) que pone de manifiesto diferencias muy significativas en cuanto a las diferencias de autoconcepto emocional y global, que es mucho mayor en los chicos que en sus compañeras chicas. Además, en este sentido Pichardo (2000) afirma que los varones presentan un grado de adaptación personal más alto y que en sentido contrario las mujeres son más propensas a padecer ansiedad, depresión y inestabilidad emocional. Así mismo, en el campo de las relaciones

sentimentales se muestran también un alto grado de desigualdad, de tal forma que solo un 20% de los jóvenes establecen relaciones igualitarias y satisfactorias para ambos sexos.

2.4 De la escuela mixta a la coeducación efectiva.

Hasta el momento vemos como en nuestro país no se ha conseguido alcanzar la una coeducación efectiva, entendida como una educación de igual calidad para ambos sexos, que brinde igualdad de oportunidades reales para estos. Es por lo tanto un reto a alcanzar por la comunidad docente, que se encuentra respaldado además por la implantación de los planes de Igualdad, fomentados por el gobierno de España. Anteriormente veíamos como la transmisión de determinados sexismos se daba desde un plano inconsciente, ya que como seres que viven en sociedad tenemos interiorizados ciertos valores que ni siquiera cuestionamos, por lo tanto, ¿Es posible lograr terminar con estos valores y estereotipos machistas y conseguir una verdadera cultura de coeducación efectiva? ¿Cuáles son las claves para lograrlo?

Una de las claves para lograrlo la da el Instituto de la Mujer, que en su Guía de Coeducación (2008) reconoce que en la educación no se parte de una situación neutra, por el contrario por ser un acto social, está cargada del sexismo existente en esta, por esta razón, para lograr una coeducación efectiva el primer paso a dar es aceptar que no sólo el alumnado, sino también el profesorado, son sujetos de la coeducación, así como el propio modelo —el currículo escolar— y las familias, por lo tanto será de vital importancia lograr la máxima participación de todos en los Planes de Igualdad del centro. Otra clave importante aparece en el I Plan de Igualdad en la educación (2005) donde se fundamenta en tres principios básicos para la efectividad de la coeducación. Estos son:

Visibilidad: debe por un lado hacer visibles las diferencias tradicionalmente asignadas a chicos y chicas, para facilitar el reconocimiento de desigualdades y discriminaciones que se produzcan o puedan producirse en el futuro. Y por otro lado, debe hacer visible a las mujeres, enseñando la contribución de este género al desarrollo de la sociedad, valorando el trabajo que han realizado tradicionalmente, eliminando el uso discriminatorio del lenguaje, reflexionando sobre las diferentes injusticias asociadas al género y la pervivencia de estos papeles discriminatorios en la sociedad.

Transversalidad: La transversalidad de los principios igualitarios entre mujeres y hombres, supone la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento del conjunto de actuaciones que afecten a la comunidad educativa.

Inclusión: Debe incluirse a toda la comunidad, valorando las diferencias y trabajando desde la diversidad, La igualdad de género es una de las puertas para acabar con exclusiones en nuestra sociedad.

Para finalizar, y con el objetivo de cerrar esta idea de cómo debe ser el Plan de Igualdad, es necesario reflexionar sobre las características a tener en cuenta a la hora de poner en marcha un plan de igualdad, que según muestra la guía de Coeducación (2008) son las siguientes:

- Debe enmarcarse dentro del proyecto de Centro o de una norma que avale y justifique su puesta en marcha.
- Debe partir de una negociación que pretenda conseguir la participación de toda la comunidad educativa, promoviendo el compromiso y la máxima implicación de la dirección del centro y las familias.

- Debe estar contextualizado, adaptándose a la realidad y al entorno del colectivo al que se dirige.
- Debe contemplar en sus planteamientos la modificación de la situación de la que parte, por lo que es necesario contar con un diagnóstica y una evaluación final.
- Las programaciones de actividades deben responder a una estrategia de intervención a corto, medio y largo plazo. Además de esto debe ser un proceso continuo que cree paulatinamente una cultura coeducativa.
- La metodología debe ser dinámica, participativa y lúdica. Adaptando además las diferentes actividades a las capacidades y necesidades de los grupos.
- Las iniciativas deben ser transversales y contar con el apoyo del profesorado.
- Debe existir una voluntad de investigar y experimentar en el ámbito de la coeducación, adaptándose al cambio y a las nuevas circunstancias.
- Debe ser transferible a otros contextos.

3.Conclusiones

Históricamente ha existido una situación de desigualdad hacia el género femenino, que se ha manifestado claramente en el campo educativo, donde en un principio las mujeres quedaron excluidas, recibiendo, las que podían, una educación preparatoria para desenvolverse en el hogar y atender a la familia, para luego introducirlas en un sistema homocéntrico donde en vez de adaptar los sistemas existentes en las escuelas destinadas a cada sexo, se eliminó la parte tradicionalmente “femenina”, con la desvalorización que esto supone para estas tareas.

Desde ese momento la falta de visibilidad de mujer en el currículum de carácter científico, así como la transmisión de ciertos estereotipos sexistas a través de los diferentes elementos de la escuela, no han hecho más que perpetuar esta situación de desigualdad. por ello se ha apostado por la coeducación viéndose esto reflejado de manera última en la creación de los planes de igualdad educativa.

Estos planes de igualdad tienen como objetivo el suponer un compromiso común de toda la comunidad educativa, donde todos sus miembros deben replantearse sus propios modos de actuación y pensamientos influenciados por el sexismo existente en todos los contextos que nos rodean y que no tienen por qué manifestarse de un modo consciente. Y no deben limitarse a la celebración de determinadas festividades, si no que debe ser una filosofía que debe invadir toda la comunidad educativa.

Referencias:

Amezcuca y Pichardo, (2001). *Diferencias de género en el autoconcepto en sujetos adolescentes*. Anales de psicología.

Ballarin (2006). *Historia de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en la educación* . Sevilla: Conserjería de educación. J.A

I Plan de Igualdad en la educación (2005) Conserjería de educación. Madrid.

Instituto de la mujer, (2008). *Guía de Coeducación Conserjería de educación*. Madrid.

Pichardo, (2000). Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social y familiar en la adolescencia temprana y media . Granada

Rousseau, J(1762). *El Emilio, O De La Educación* ,Alianza Editorial.

Subirats,M (1994). Conquistar la igualdad de género, Revista Iberoamericana nº 6, Septiembre- Diciembre 1994.

ESTUDIO DE FACTORES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIA SUPERIOR DE UNA ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA: ESTRATEGIAS PARA UN MEJOR RENDIMIENTO ACADÉMICO A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN¹

Gabriela Abish Sifuentes Castillo

Jorge Alfredo Lera Mejía

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)

sifuentes.gabriela93@gmail.com

jalera@uat.edu.mx

RESUMEN:

Este estudio hace un análisis de los factores motivacionales con base en el estudio de la "Pirámide de las Necesidades de Abraham Maslow", a través de encuestas aplicadas a estudiantes de una preparatoria pública y una privada y sus respuestas sobre lo que ellos han considerado importante durante su vida escolar. En primer término se enmarca la motivación como factor para el rendimiento escolar, en segundo el papel que los docentes tienen para aportar al fomentar la motivación en los estudiantes, en tercer punto está el análisis de las encuestas aplicadas a los 50 estudiantes, 25 de la pública y 25 de la privada, para terminar con las estrategias que se pueden aplicar recomendadas por Santiago Moll y de igual forma en este apartado se hace un análisis de unas encuestas aplicadas online a los docentes para saber si estas estrategias sirven o les han servido en su práctica escolar.

Palabras clave: Motivación-rendimiento escolar-docentes-aprendizaje.

ABSTRACT:

This study is an analysis of motivational factors based on the study of the "pyramid of the needs of Abraham Maslow", through surveys applied to students of a public high school and a private and answers over what they have considered important during his school life. In the foreground is part of motivation as a factor for school performance, Secondly the role of teachers to contribute to fostering the motivation in students, in third point is the analysis of the surveys applied to 50 students, 25 of the public and 25 private, to finish with the strategies that may be recommended by Santiago Moll and in the same way in this section an analysis of some surveys applied online teachers is made to know if these strategies serve or have served in school practice.

Key words: Motivation-school performance-teachers-learning.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad" de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Gabriela Abish Sifuentes Castillo se distingue como alumna sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas. Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH y Colaborador del Cuerpo Académico "Estudios de Economía y Sociedad" (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas.

INTRODUCCIÓN.

Esta investigación tiene como objetivo hacer una comparación de factores que los alumnos han tomado en cuenta a lo largo de su formación académica para lograr tener motivación y por lo tanto tener un buen desempeño en sus escuelas, para esto se tomó en cuenta la “Pirámide de las Necesidades de Abraham Maslow”, la cual nos dice que el ser humano necesita satisfacer diferentes aspectos para que su estadía en cierto lugar pueda ser de la mejor manera posible y para que así pueda desempeñarse correctamente.

Participaron alumnos de una escuela pública y una privada, aplicándose encuestas de forma focalizada.

Veremos si existen diferencias entre lo que ellos consideran importante para su buen desempeño ya que existen diferencias notables entre las instituciones, ya que se ha visto que la escuela privada tiene mejor infraestructura, mejores maestros y se encuentran también los estudiantes con mejores condiciones económicas que por otro lado los alumnos de la escuela pública la institución tiene defectos en su estructura porque no es tan apropiada, además de que en algunos casos cuentan con maestros poco preparados para impartir las clases, entre otros aspectos.

Todo esto con el fin de proponer diferentes estrategias que los docentes y padres de familia puedan implementar para lograr que el estudiante pueda salir adelante dejando a un lado su entorno con situaciones socioeconómicas, emocionales y que lo dirijan al ejercicio constante del buen estudio a través de estas estrategias centradas en la motivación personal del estudiante.

Ya que a través de la motivación se puede lograr que los estudiantes lleguen a obtener conocimientos, y que estos hagan un cambio en sus conductas estudiantiles y los puedan enfocar a acciones que generen un progreso en su aprendizaje para que los alumnos se enfoquen en realizar contribuciones a su entorno que a su vez llegue a un crecimiento social y económico del país.

MARCO TEÓRICO.

En la actualidad existen muchos aspectos educativos que impiden un crecimiento en la calidad escolar e inclusive ha llegado a tener un impacto negativo en los resultados académicos de los estudiantes.

Por lo cual es importante hacer cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante, para esto se ha llevado a cabo este estudio enfocado en el desarrollo motivacional del alumno ya que en lo personal puedo decir que cuando un estudiante encuentra el ánimo o deseo para realizar diversas acciones que le permitan superarse como persona entonces dirigirá todo su esfuerzo para ser un buen estudiante y obtener todo el conocimiento posible.

Con el paso del tiempo muchos psicólogos e inclusive docentes se han unido para realizar diferentes estudios enfocados a la motivación, lo cual quiere decir que este tema no es nuevo a tratar ya que desde que surgió el pensamiento constructivista encausado a través de los grandes psicólogos Jean Piaget y Lev Vygotsky ha empezado esta interrogante sobre la formación de conocimientos en el pensamiento del individuo.

En cuanto al constructivismo y la enseñanza se ha recomendado un currículo integrado y que los maestros utilicen cada uno de los materiales de manera que los alumnos participen constantemente de forma activa en la construcción de sus propios conocimientos. (Ormrod, J. 2015)

“Cuando los estudiantes actúan como modelos y observadores entre sí no solamente enseñan habilidades, sino que experimentan una mayor autoeficacia para el aprendizaje” (Schunk, 1995).

También según Sivan(1986), así como el aprendizaje depende de la interacción que los estudiantes tengan con el conocimiento de igual forma la motivación depende de la actividad cognoscitiva en interacción con factores socioculturales y de instrucción, la cual incluye el lenguaje y ciertas formas de apoyo, como el andamiaje. Es decir una motivación dirigida en este caso por el docente.

También en cuanto a la motivación Dorhyei en el 2005 señaló que; “La motivación es un concepto abstracto, es un concepto hipotético que existe para poder explicar la razón por la cual la gente se comporta y piensa de la forma que lo hace. La motivación está relacionada con uno de los aspectos básicos de la mente humana y ésta tiene un rol determinante en el éxito o fracaso en cualquier situación de aprendizaje”.

Es decir que el aprendizaje va de la mano con la motivación que se encuentre en el estudiante o de otra forma si el estudiante no tiene motivación no habrá un aprendizaje.

Dicho esto, el término motivación tiene su origen en la palabra latina “*motus*” que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, es por tanto, un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo (Good y Brophy, 1990).

Así que trasladándonos al contexto escolar y teniendo en cuenta el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico.

LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN: CÓMO AFECTA POSITIVAMENTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

La motivación es importante ya que son las bases para un aprendizaje significativo que puede causar un mayor impacto dentro y fuera del aula e incluso en su entorno social, esto se reflejara en un futuro de forma productiva para la sociedad.

Pongamos el ejemplo de la construcción de una casa, para poder llegar a construir una casa que sea habitable, llamativa y agradable, es necesario empezar con el “fin en mente”, esto quiere decir que antes de todo debemos visualizar el

cómo queremos que los estudiantes se desenvuelvan dentro de la sociedad, sin importar las formas de vida, los ambientes en que se desenvuelven, sin ver estatus económico o posición social, simplemente viendo el potencial o la capacidad que tenemos como seres humanos pensantes y capaces de sobrellevar las situaciones que nos envuelven.

Dicho esto al poner este “fin en mente” podremos establecer bases sólidas para nuestra meta, volvemos al ejemplo de la casa, para llegar al final de nuestra construcción es necesario realizar los planos, buscar y comprar los mejores materiales, contratar a los mejores trabajadores y empezar con la realización de la construcción la cual es una ardua tarea que puede llegar a durar meses e inclusive años, pero quien ha dicho que el realizar un trabajo sea sencillo es un largo proceso de acción y aprendizaje constante, algo de lo cual nos mostramos con desidia al saber que tenemos que mejorar puesto que no desarrollamos estrategias o planeaciones que se adecuen a el logro de los objetivos de la educación, o también al no aplicarse de forma correcta.

Entonces, como construir bases sólidas para que cada estudiante tenga la motivación necesaria que le ayude a mantenerse dentro de la escuela con un buen desempeño académico y que logre superar las barreras económicas, sociales, de inseguridad y de desigualdad a la cual se enfrenta.

Primero al igual que la casa tenemos que empezar por los cimientos los cuales tienen que ser fuertes y profundos, con una construcción minuciosa que le permita construir la casa de forma estable que aun con el paso del tiempo pueda estar en buenas condiciones de igual forma el avanzar en el desarrollo de las capacidades de los alumnos que le permitan ser una persona productiva, emprendedora de nuevos proyectos y con valores traerá como consecuencia la formación de una mejor sociedad, no solo en el desarrollo económico sino también reconstruir una sociedad la cual ya está deteriorada como consecuencia de las desigualdades.

El papel del docente en la motivación.

“El papel del docente en el ámbito en la motivación debe estar centrado en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.” (Joao, Escobar, & Balmore Pacheco, 2005)

Como lo menciona anteriormente es importante resaltar la labor docente para la inducción de la motivación en el alumno, pero también es necesario que esta construcción motivacional obtenga un trabajo en conjunto de todos los actores que intervienen en los procesos escolares más directamente con los docentes, padres de familia y directivos que están en constante interacción con el alumno en todo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto implicaría en que la enseñanza estuviera más centrada en que el alumno adquiera y comprenda de la mejor manera los contenidos que se estén impartiendo en la escuela, lo cual requerirá un esfuerzo mayor, constante y oportuno.

Si se hace esto el estudiante vera el interés del maestro al enseñarle los contenidos de una mejor manera con buena actitud y con un deseo de que el alumno realmente adquiera los conocimientos y desarrolle sus capacidades para su propio beneficio, y no por el simple hecho de querer cumplir con la planeación.

“Nuestra primera responsabilidad como educadores es preparar a nuestros niños y niñas para el futuro; por este motivo la educación, en primer lugar, debe identificar cuáles serán sus necesidades... Debemos, pues, asegurarnos de que, fundamentalmente, el sistema explore el increíble potencial del alumnado de manera individual, y que les ayuda a ver cuál será el lugar que cada uno de ellos ocupará en un futuro complejo y en constante evolución”. (Gerver, s.f.)

Esto quiere decir que si tomamos en cuenta la responsabilidad de educar a los estudiantes apoyándolos de forma individual, cada uno de ellos lograra dirigir sus acciones al apoyo del país que se encuentra en constante evolución.

Y al hacerlo de esta manera la reacción a esto será que el alumno responderá de forma positiva con buen ánimo de realizar las actividades en clase, además le permitirá ir desarrollando sus propios conocimientos de manera significativa y comprenderá que la mejor forma de vivir está en el aprendizaje.

Entonces debemos de ayudar a que dentro de los ambientes escolares se pueda lograr la implementación de nuevas formas de trabajo que le ayuden al alumno a encontrar la motivación dentro de los procesos de su aprendizaje, para esto es necesario que los docentes puedan mejorar su compromiso por la educación para comunicar a los estudiantes sus saberes de forma eficiente y eficaz.

Aunque la tarea no debe ser únicamente de los docentes, hay que retomar que ellos tienen una gran participación en la formación de los estudiantes y que ellos son la fuente de inspiración para muchos estudiantes, solo hay que saber dirigir el tipo de mensaje e inspiración se está dando.

Si comparamos a los docentes La “Primera ley de Newton” (Newton, 1984), también conocida como principio de inercia, la cual nos dice que un cuerpo no cambiara su estado en reposo a un estado en movimiento por si solo a menos que se le aplique fuerza sobre él. En este caso los docentes son la principal fuerza que permitirá al alumno moverse en un estado continuo pero, esta debe ser adecuada sino será una fuerza nula, sin efecto.

Como estudiante tengo la oportunidad de tener ese vínculo conexivo entre mis maestros, y puedo decir que realmente ellos forman una parte importante dentro de mi labor como alumna y tomo en cuenta cada aprendizaje que obtengo de ellos en cuanto a lo académico y a la vez como persona, ya que eso me permite lograr con mis objetivos de formarme como futura docente.

La infraestructura: su impacto en el logro académico.

Al hablar de infraestructura en clase estamos hablando de que la escuela este bien equipada principalmente en los salones que puedan contar con la luz adecuada, pupitres en buen estado, pizarrón o pintarrón, proyector, computadora, pizarra inteligente (táctil) y aire acondicionado o abanicos.

La importancia de estar bien equipado el aula permite varios procesos de aprendizaje y motivación en el estudiante por ejemplo: 1) en cuanto a la infraestructura básica, el tener la luz adecuada permite que los estudiantes tengan una mejor visión, los pupitres ayudan a que el alumno este cómodamente sentado en un lugar adecuado además le permite de apoyo para realizar sus trabajos, el pizarrón le ayuda al maestro a tener una ayuda visual para los estudiantes ya que muchos aprenden por medio de la visualización de definiciones, ejemplos o que necesitan tener las instrucciones para familiarizarse con la participación de la enseñanza; 2) en cuanto al material tecnológico, debido a la actualización de un mundo globalizado es importante estar interactuando con las tic's ya que el manejo de estas se ha convertido en una competencia indispensable.

El contar con una buena infraestructura en el aula permite que los alumnos se concentren en que la recepción del conocimiento sea más efectiva ya que tendrán lo necesario para obtener un buen rendimiento académico.

Es por eso que se ha dado énfasis en la mejora de la infraestructura escolar a través de los programas de apoyo creados a partir de esta necesidad de mejorar las áreas de la institución para que haya un mejor desempeño en los alumnos. Algunos de estos programas son:

Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC): creado con el propósito de ayudar a que los estudiantes de escuelas públicas de educación básica “cuenten con ambientes que les permitan el logro de mejores aprendizajes y de un desarrollo integral mediante la ampliación y uso eficaz de la jornada escolar y de mecanismos de mejora en el aprendizaje que hagan un alto a la deserción educativa y que favorezcan la retención escolar” (SEP, 2007-2008).

Programa Escuelas al 100: este es un programa que permitirá garantizar la calidad en la infraestructura de los planteles educativos, fue anunciado en el tercer informe del presidente Enrique Peña Nieto, el cual será de mayor inversión en la infraestructura.

Instituto tamaulipeco de infraestructura física educativa (ITIFE): es una institución que “tiene el compromiso de proyectar, ejecutar y supervisar la aplicación de recursos para la construcción y rehabilitación de la infraestructura física educativa, satisfaciendo las necesidades del usuario, implementando acciones de calidad y mejora continua.” (SET, 2013-2018)

Estos programas ayudan a que las escuelas tengan mejor calidad en su infraestructura debido a que es un requisito indispensable si se pretende mejorar la educación en México.

Además de acuerdo a un estudio que se realizó a partir de los resultados de la prueba PISA en el 2012 se hizo un análisis de los factores que causa el bajo rendimiento académico que se ve reflejado en los resultados en tres áreas del conocimiento que son: lectura, matemáticas y ciencia, lo cual se hizo una relación entre el bajo rendimiento con la mala calidad de los recursos educativos y las infraestructura física.

“En los distintos países y economías participantes en PISA, una mayor calidad en los recursos educativos y las infraestructuras físicas de las escuelas está asociada a menos alumnos con bajo rendimiento. Sin embargo, esta relación desaparece cuando la calidad de los recursos está por encima de la media de la OCDE” (Schleicher, 2012).

Es por esto que es un factor importante que permite el desarrollo de la motivación en el aprendizaje al crear los mejores ambientes físicos en los que se puedan desarrollar sin impedimento dentro de los planteles educativos.

METODOLOGÍA: MUESTRA Y POBLACIÓN.

Este es un estudio cuantitativo, de una recopilación de opiniones, de lo cual se realizaron 50 encuestas y se aplicó a una muestra focalizada que se conformó por estudiantes del nivel Medio Superior de los cuales 25 fueron estudiantes de una escuela pública la Preparatoria Federalizada N° 2 y 25 en estudiantes de una escuela privada la Preparatoria UVM localizadas en Cd. Victoria, Tamaulipas.

El formato de las encuestas fue hecho en un formato en Microsoft Word y estaba dividida en dos partes la primera era de tipo opcional SI/NO con un total de 19 preguntas, y la segunda con 2 preguntas abiertas, todas basadas en los 7 aspectos de la “Pirámide de las Necesidades de Abraham Maslow”, con el propósito de dar a conocer lo que los alumnos necesitan para tener motivación y por lo tanto un buen desempeño escolar.

También para poder saber que estrategias implementar para fomentar la motivación en el aula se realizó una encuesta electrónica con ayuda de las herramientas de Google Drive, en la opción de crear formulario y se envió a través de Facebook a 10 maestros en servicio, esta encuesta tenía un total de 5 preguntas con base en los “cinco consejos para motivar a los alumnos en clase” (Vaquer, 2013).

Además estas fueron de opción múltiple considerando en sus respuestas la escala de Likert, (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo/ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo).

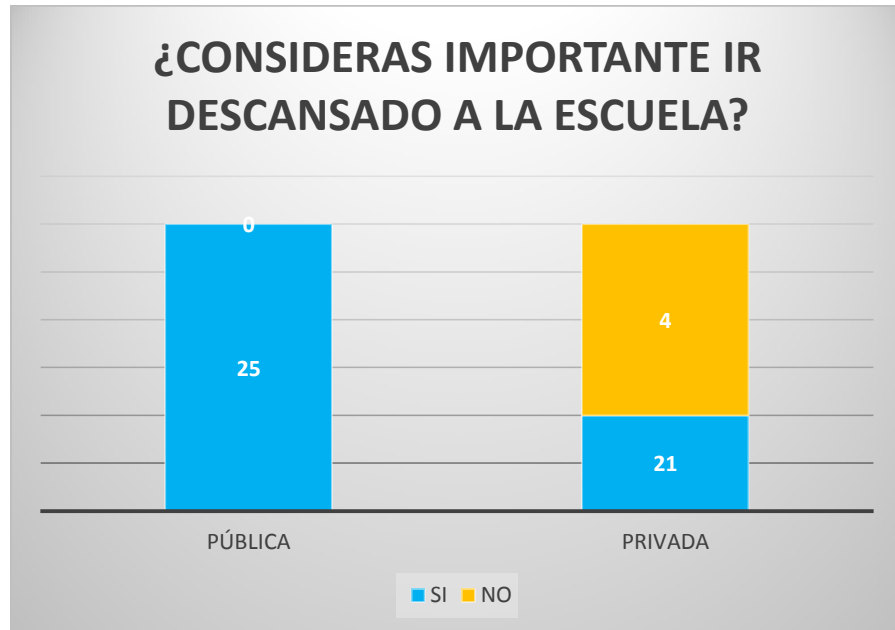
COMPARACIÓN: ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA.

De la encuesta aplicada se escogieron 7 de 16 preguntas las cuales fueron:

1. ¿Consideras importante ir descansado a la escuela?
2. ¿Necesitas de un buen ambiente físico para poder mantener la atención en clase?
3. ¿Tu familia te apoya para asistir a la escuela?

4. ¿Tu maestro te brinda la confianza para que le pidas ayuda con algún contenido?
5. ¿Te motiva que te reconozcan tus logros académicos en tu familia?
6. ¿Te consideras valioso(a) para la sociedad?
7. ¿Vienes a la escuela porque te gusta?

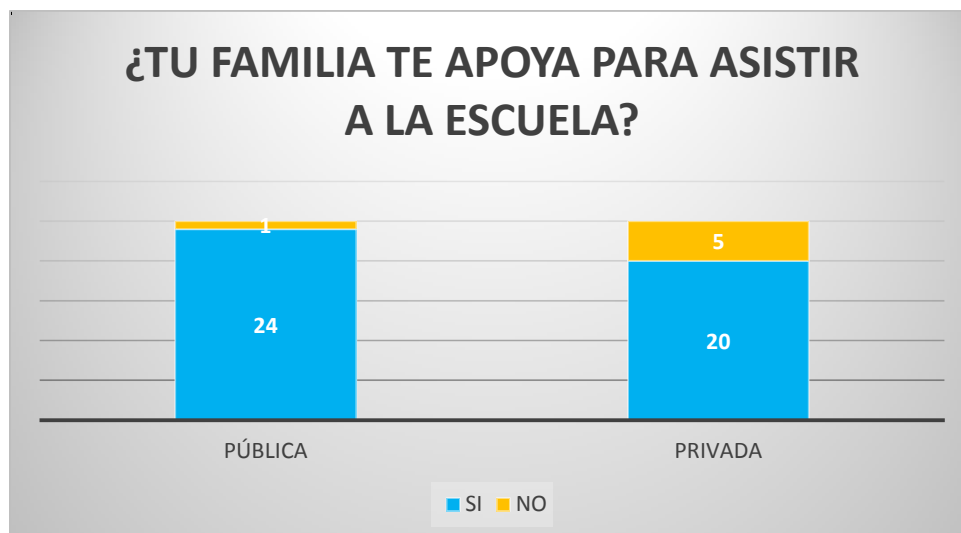
De las cuales estos fueron los resultados:



Como se ve en esta grafica para los estudiantes de la escuela pública es más importante el ir descansados a la escuela debido a que si no lo hacen es más probable que tengan dificultades para poner atención dentro del salón de clases, en diferencia con la escuela privada hubo personas que no estuvieron de acuerdo con este punto, los factores de esta respuesta pueden ser varios algunos de ellos pueden ser: 1) no importa si están o no cansados aun así rinden como estudiantes o 2) no le dan tanta consideración a esto ya que aun así no les interesa la escuela.

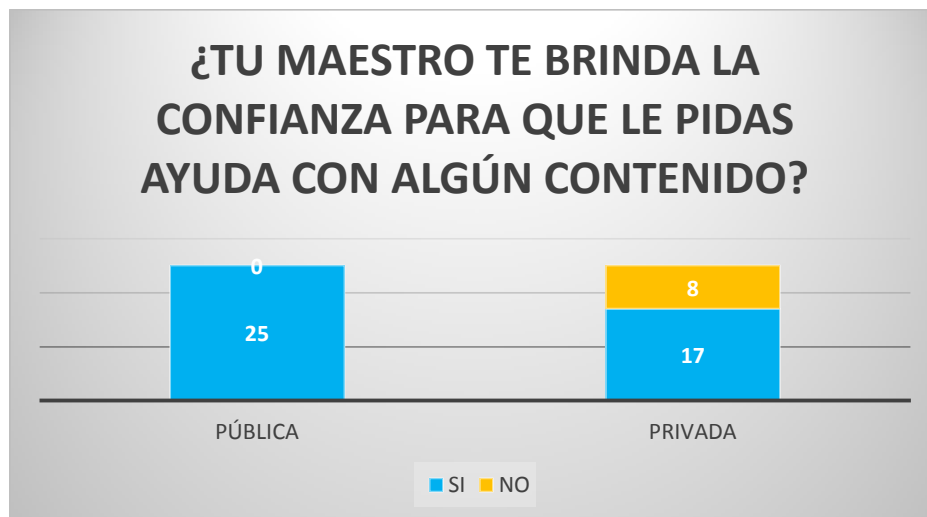


En este resultado en la escuela pública y privada no se mostraron diferencias ya que en ambos se obtuvo el mismo resultado tanto para los que están de acuerdo como para los que no, por lo tanto en total se encontró que hay una mayoría en los estudiantes que piensan que para obtener buenos resultados en clase y poder mantener atención dentro del salón y hacia el maestro, el aula debe estar con un entorno con comodidad y con el equipo necesario para hacer uso de él cuándo sea necesario.

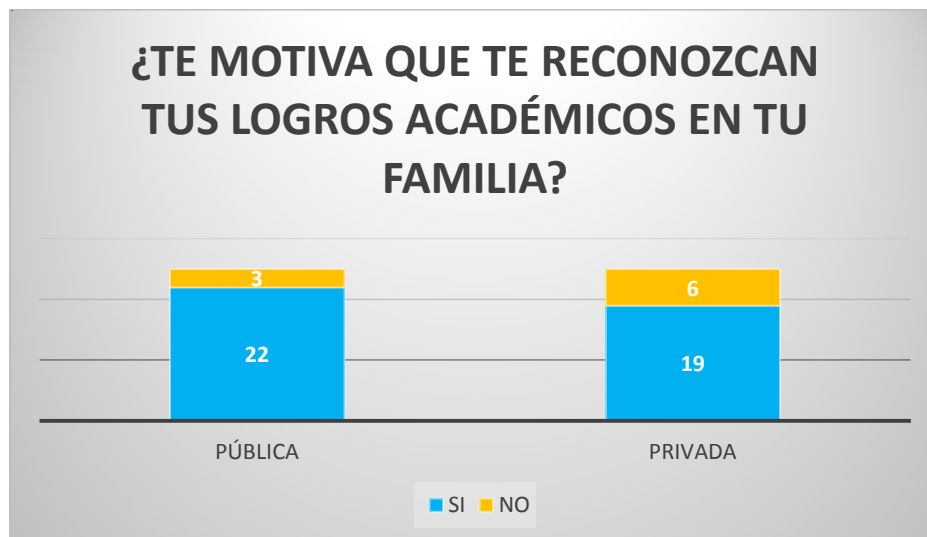


De acuerdo a la gráfica anterior en la escuela pública reciben más apoyo de la familia que en la escuela privada, pero esta diferencia es mínima así que en su mayoría reciben un apoyo el cual puede ser económico así como emocional para

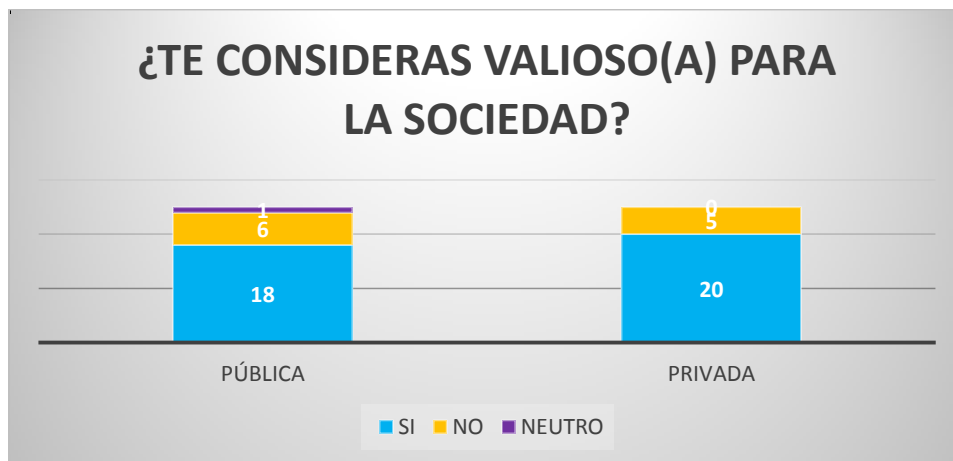
poder seguir dentro del plantel educativo, además es importante decir que la primera fuente de motivación debe ser la familia.



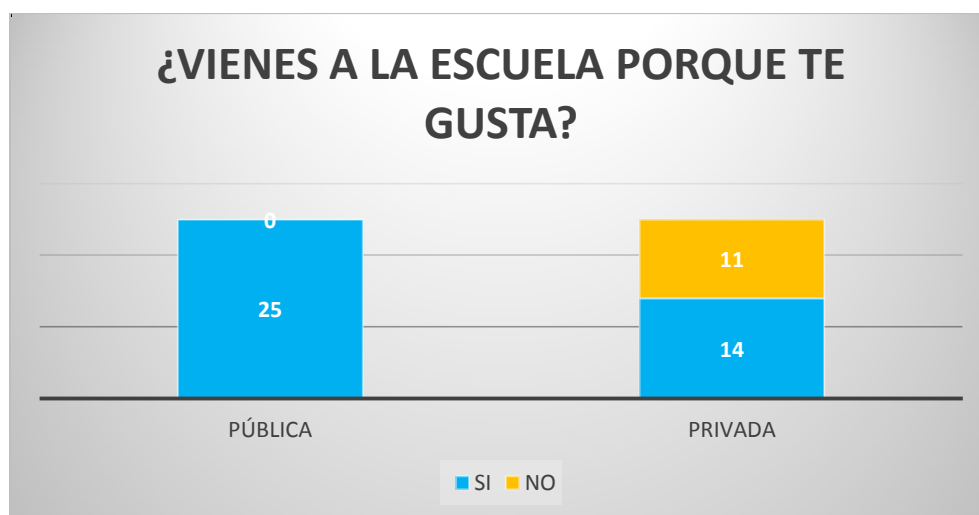
En este resultado se ve una diferencia significativa ya que en la escuela pública reciben más apoyo de los maestros para que puedan tener la confianza de encontrar en ellos un apoyo al momento de que necesiten resolver alguna duda sobre los temas escolares, aunque la diferencia que se presenta en la privada es solo de 8 estudiantes queda la interrogante para ver el motivo de esto ya que puede ser porque el alumno no se lleva bien con el maestro o porque el maestro no hace un buen uso de la comunicación que como docente tiene hacia el alumno.



En esta encuesta se vuelve a demostrar la importancia de la participación de la familia para que estudiante tenga motivación y pueda seguir sacando buenos resultados en su educación, como se puede ver en la escuela pública hay una mayoría de alumnos que necesitan de esta atención por parte de la familia la diferencia con la escuela privada es mínima así que ambas tienen relación con este principio de la familia.



De acuerdo con esta pregunta la diferencia que hubo en este resultado fue que en la escuela privada hubo una mayoría de alumnos que se consideraron valiosos para la sociedad y en la pública hay menos las razones pueden ser varias algunas de ellas pueden ser: 1) debido a que no se les han inculcado los conocimientos necesarios para aportar a la sociedad, 2) o no tienen la confianza para desenvolverse correctamente en ella.



De acuerdo a los resultados de esta pregunta vemos a simple vista que a los alumnos de la escuela pública tienen mayor interés en la escuela ya que como se ve a ellos les gusta más la escuela con diferencia a la escuela privada que hubo 11 estudiantes que reflejaron su desinterés en los estudios y esto puede ser a que en algunas de las respuestas de otras preguntas manifestaron que hacían los trabajos de mala gana y que no les interesaba si sacaban buenas calificaciones.

Conclusión de los resultados

Como conclusión de este análisis podemos decir que la educación ya sea pública o privada debe tener como principal objetivo mejorar aquellos aspectos que permitan a los estudiantes desarrollarse al adquirir las habilidades y conocimientos, pero esto no se lograra completamente si no se hace un esfuerzo por motivar a los alumnos ya que si bien es cierto que en la escuela te enseñan lo necesario para poder insertarte en el campo laboral y aportar al desarrollo económico del país a través de los conocimientos, se ha dejado un hueco en la educación al no dar un seguimiento a la formación individual con valores y atributos emocionales para mejorar la sociedad.

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN.

Existen diferentes tipos de estrategias que se pueden aplicar dentro de un grupo, a mi punto de vista existen dos tipos una de las cuales pueden ser las estrategias didácticas, que están relacionadas a la planeación y la impartición de del contenido ya que se tiene que adaptar la forma de enseñanza con la forma en que el alumno aprende de forma atractiva para ellos.

Y las estrategias cognitivas que como se conoce son todas aquellas que realizan para poder llegar a tener un lazo afectivo con los estudiantes los cuales permitirán que empiece a surgir una relación estrecha para llegar a conocer las necesidades de los alumnos y así poder adaptarlas a las clases, lo cual resulta muy efectivo.

En este caso analizaremos “cinco consejos para motivar a los alumnos en clase” dados por Santiago Moll Vaquer de España, maestro de secundaria y creador del blog “justifica tu respuesta” (Vaquer, 2013).

Para cada punto se realizó una pregunta con la medición de Likert, que se aplicó a 10 maestros en servicio.

1. Cooperativismo:

En este punto explica que el docente debe ayudar al alumno a involucrarse en su proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa, esto se puede hacer por medio del trabajo en equipo, ya que en este espacio el alumno de forma directa está creando una conexión directa con el conocimiento y el docente pasa a ser un facilitador al organizar y asesorar a los alumnos.

La pregunta que se generó a partir de este consejo fue:

El trabajo cooperativo en los alumnos ayuda a fomentar la motivación.

10 respuestas



De acuerdo con la experiencia y opinión de los maestros un 70% de ellos está totalmente de acuerdo en que es necesario realizar actividades en equipo para que los estudiantes trabajen ya que puede llegar a la adquisición de conceptos de forma constructiva entre todos.

2. Versatilidad:

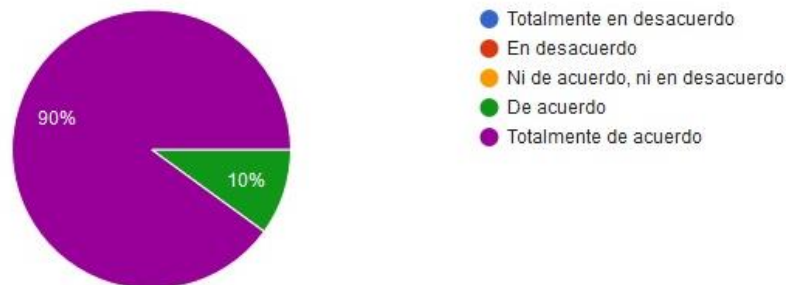
Aquí se explica que los docentes deben de buscar nuevas formas de enseñanza al estar en constante actualización ya que aquel que no lo hace se

vuelve monótono y aburrido. Lo cual se puede cambiar a través de una mejor planificación que busque adaptarse a las necesidades del grupo y al lograr adaptar su enseñanza los alumnos estarán más motivados y se conectarán mucho mejor con ellos.

La pregunta que se generó a partir de este consejo fue:

El adecuar la planeación de clase a los alumnos, es decir, ser versátil en la enseñanza, conseguirá motivar a los alumnos y crear una conexión con ellos.

10 respuestas



La correcta planeación de la clase traerá mejores resultados en aumentar la motivación y crear la conexión entre los alumnos ya que esto refleja la preparación e interés del maestro en apoyar al alumno a generar una comprensión y por lo tanto crear un aprendizaje, tal como se ve en la gráfica los docentes están totalmente de acuerdo en la práctica de esto.

3. Venta del producto:

En este apartado hace una relación entre los comerciales y los docentes. Ya que un comerciante lo que hace es llegar al corazón de los consumidores por medio de la publicidad y hace ver que la persona en verdad necesita ese producto, entonces con los docentes pasa lo mismo porque lo que se tiene que vender es el conocimiento y que este debe ser dado a los alumnos de manera tractiva invitándoles y motivándoles a que lo puedan consumir haciéndoles sentir que es una necesidad para ellos, que en realidad lo es.

La pregunta que se generó a partir de este consejo fue:

El conocimiento que se da a los estudiantes debe darse de forma atractiva para que ellos se interesen y se motiven en su aprendizaje

10 respuestas



En este apartado un 60% están totalmente de acuerdo y un 40% está de acuerdo, a lo que podemos concluir en este punto es que si es importante mostrar el tema de la clase de forma interesante pero que al mismo tiempo puede llegar a no ser tan necesario, lo que si es importante es asegurarnos que el conocimiento que se está transmitiendo este creando un aprendizaje que logre impactar más allá del aula.

4. Creación de expectativas:

Este consejo está relacionado con el anterior por la importancia de vender nuestro producto, conocimiento, aquí es cuando se empieza a envolver ese conocimiento. El autor menciona que se puede lograr por medio de la creación de expectativas porque eso aumenta la el interés, la curiosidad y se da una mejor participación en la clase, pero estas expectativas tienen que cumplirse o puede salir contraproducente.

La pregunta que se generó a partir de este consejo fue:

El crear expectativas en los alumnos en cuanto al conocimiento, permite la motivación en el contenido de la clase

10 respuestas



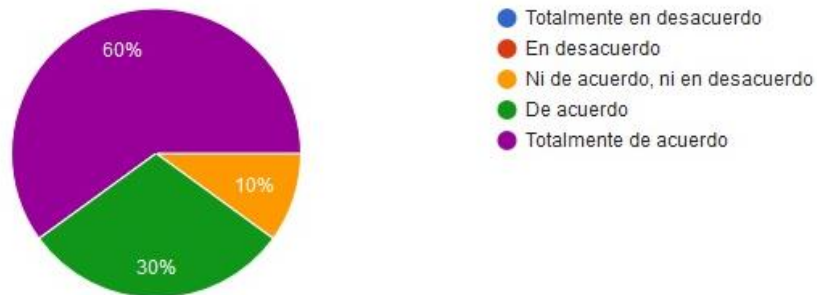
5. Refuerzo positivo incondicional:

Esto se entiende por el hecho de reconocer, valorar y agradecer la participación que el estudiante tiene dentro de la clase, ya que si en verdad se busca la motivación es importante hacer sentir al alumno que forma parte de la clase y que se le toma en cuenta por sus aciertos como por sus errores, esto hará que los alumnos tengan mayor interés y logren fortalecer la seguridad.

La pregunta que se generó a partir de este consejo fue:

El premiar, valorar y reconocer la participación e interés de los alumnos en la clase ayuda a su motivación.

10 respuestas



En la experiencia de los docentes al aplicar este principio de reconocer, valorar y premiar la participación hacia los estudiantes fue en conclusión buena ya que el 60% dijo estar totalmente de acuerdo el 30% de acuerdo y el 10% ni de acuerdo ni en desacuerdo, es decir que al practicar esto es posible que los alumnos puedan crear un sentimiento de motivación y esto les permita a su vez seguir participando de igual forma también ayudara a que se sientan parte de su enseñanza y que son individuos activos en su aprendizaje.

CONCLUSIÓN.

La motivación en el ámbito escolar es un factor de importancia ya que permite al alumno realizar todas las actividades que como estudiante se le requiere para llegar a la formación de conocimientos, habilidades y capacidades que le permitan desarrollarse dentro de la sociedad.

También es necesario tomar en cuenta que se tienen que realizar modificaciones del cómo se imparte una clase, ya que de esto depende si el estudiante tomara para sí los conocimientos o simplemente los dejara pasar.

Aunque el lograr que los estudiantes tengan motivación es un proceso complicado no se debe de tomar como excusa de no hacer el intento por mejorar, porque aunque al principio sea mínimo el cambio, con la práctica constante de las estrategias motivacionales se lograra tener con el paso del tiempo estudiantes mejor motivados y que hayan logrado un aprendizaje significativo con la capacidad de aplicar sus habilidades y saber a la sociedad.

Si se enfoca la enseñanza de la forma adecuada entonces lograra con el objetivo de ofrecer una educación integral y de calidad.

En cuanto a las escuelas privadas y públicas ambas tienen defectos dentro de su educación, dejando a un lado las condiciones de infraestructura de la institución, estos defectos se ven reflejados en la forma de pensar y de expresar de los alumnos de ambas.

Un estudiante será bueno en ambas escuelas si desde su formación inicial se le enseña los principios de la motivación y del saber al enfocar sus deseos a la realización de sus actividades estudios, pero se han dejado huecos en su formación así que ahora es importante que se llenen a través del esfuerzo que los docentes hagan actualmente con esos jóvenes que tienen en sus manos.

Si se hace realmente se verán resultados positivos en la formación académica de los estudiantes, además los docentes que se empeñan por hacer su labor con pasión siempre son recordados por los alumnos y sirven como fuente de inspiración por toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA.

- Gerver, R. (s.f.). *Debats D' Educació*. Obtenido de las 3 cosas que he aprendido:
<http://les3coses.debats.cat/es/expert/richard-gerver>
- Joao, O. P., Escobar, J. C., & Balmore Pacheco, R. (junio de 2005). Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador.
- Newton, S. I. (1984). *Principios matemáticos de filosofía natural*. Obtenido de FisicaLab:
<https://www.fisicalab.com/apartado/principio-inercia#contenidos>
- Ormrod, J. (2015). *Aprendizaje Humano*. Pearson. España.
- Schleicher, A. (2012). *Estudiantes de bajo rendimiento, por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*.
- SEP. (2007-2008). *Página gobierno de México*. Obtenido de
http://basica.sep.gob.mx/site/proetc#NORM_PETC_Basica
- SET. (2013-2018). Obtenido de <http://www.tamaulipas.gob.mx/itife/>
- Vaquer, S. M. (8 de Septiembre de 2013). *Justifica tu respuesta*. Obtenido de
<http://justificaturespuesta.com/5-consejos-para-motivar-a-tus-alumnos-en-clase/>

ANEXOS

ENCUESTA FACTOR MOTIVACIONAL EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR (Basada en la Pirámide de Maslow).

La siguiente encuesta tiene como propósito conocer lo que a ti como estudiante te ayuda a tener motivación para asistir a la escuela y para obtener conocimiento académico.

Contesta con toda sinceridad de acuerdo a las siguientes situaciones.

1. ¿Consideras importante ir descansado a la escuela?

Sí _____ No _____

2. ¿Se te dificulta concentrarte en clase cuando no has almorzado?

Sí _____ No _____

3. ¿Necesitas de un buen ambiente físico para poder mantener la atención en clase?

Sí _____ No _____

4. ¿Piensas que es necesario tener recursos económicos para ser un buen estudiante?

Sí _____ No _____

5. A) ¿Asistes a clases cuando estas enfermo?

Sí _____ No _____

B) ¿Consideras importante estar bien de salud para poner atención en clase?

Sí _____ No _____

6. ¿Tu familia te apoya para asistir a la escuela?

Sí _____ No _____

7. ¿El vivir en un lugar seguro te anima para ir a la escuela?

Sí _____ No _____

8. A) ¿Tus amigos te ayudan a ser un mejor alumno?

Sí _____ No _____

B) ¿Vas a la escuela solo para convivir con tus amigos?

Sí _____ No _____

C) ¿Recibes el ánimo de tus amigos cuando estas pasado por alguna situación difícil en la escuela?

Sí _____ No _____

9. ¿Tu maestro te brinda la confianza para que le pidas ayuda con algún contenido?

Sí _____ No _____

10. ¿Te motiva que te reconozcan tus logros académicos en tu familia?

Sí _____ No _____

11. ¿Te consideras valioso(a) para la sociedad?

Sí _____ No _____

12. ¿Es importante para ti tener una ambiente de respeto entre tus compañeros de clase y el maestro?

Sí _____ No _____

13. ¿Es importante para ti sacar buenas calificaciones?

Sí _____ No _____

14. ¿Te gusta ser cumplido con tus tareas?

Sí _____ No _____

15. ¿Haces los trabajos, tareas y participas en clase con buen ánimo?

Sí _____ No _____

16. ¿Vienes a la escuela porque te gusta?

Sí _____ No _____

17. ¿Por qué piensas que es importante ir a la escuela?

Respuesta libre:

18. Cuando tienes algún problema para aprender ¿qué es lo que haces?

Respuesta libre:

LA DESIGUALDAD SOCIAL: EL BULLYING EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA E INSTITUCIÓN PÚBLICA¹

María Fernanda López Tamez

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)
fer_2860@live.com.mx

RESUMEN:

El “Bullying” (acoso escolar o laboral) es un problema común. Sin embargo, es poco considerado como un diagnóstico en el campo de la salud asistencial. Es una forma de forma de abuso que puede existir en cualquier ámbito donde convive un grupo de personas, pero ocurre con más frecuencia en el ámbito escolar de niños y adolescentes. Se presenta cuando una o más personas ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra otro u otros individuos, que se caracteriza por un abuso sistemático del poder. Esta conducta puede expresarse de diferentes formas como: agresión física, verbal, psicológica y social. Sus consecuencias van más allá de la víctima; alcanzan al agresor y a los observadores. Las condiciones individuales y del ambiente determinan los factores de riesgo y los de protección para evitar su desarrollo. Hoy en día vemos que el bullying afecta de una manera considerable a los niños del nivel básico (primaria) cada vez va incrementando y esto trae graves consecuencias que afectan psicológicamente en la vida del niño.

Palabras clave: Bullying, agresión, estudiantes, desigualdad, México, primaria, niños, acoso.

1 Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura “La Desigualdad Social en México: Ingreso, Empleo y Diferencia Regional” de la UAMCEH UAT, que impartió el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-1.

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas sociales más importantes que se manifiesta en los colegios primarios y secundarios es el hostigamiento de pares, también denominado Bullying.

La continuidad de este fenómeno a lo largo de la escolaridad provoca en las víctimas efectos claramente negativos como: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Una primera definición del Bullying sería el de Comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima. Subcategoría de la agresión (Espelage & Swearer, 2003).

El Bullying (Olweus, 1978, 1998) es un fenómeno social: Se produce en un determinado grupo y no en otro y los no implicados, observadores o testigos, docentes, familias, también forman parte de él. Se valoriza así la concepción sistémica del concepto dando prioridad a las interacciones que manifiestan entre los miembros de un grupo y sus consecuencias directas sobre la conducta de las víctimas del hostigamiento.

Las investigaciones desarrolladas en distintos países indican que el hostigamiento es un fenómeno muy extendido entre los alumnos: uno de cada seis recibe alguna clase de acoso por parte de sus compañeros, entre los 9 y 14 años, cuando se produce con mayor frecuencia.

La violencia que se registra en las escuelas es un fenómeno que implica realizar un análisis detallado de las acciones, un registro cuidadoso de las interacciones y de los constantes intercambios entre los sujetos.

Preguntas de estudio

- ¿Dónde se genera el Bullying?
- ¿Cuál crees que sea el factor que provoque que un adolescente sea violento?
- ¿Cuáles son los tipos de Bullying más frecuentes?

METODOLOGÍA

Se utilizaron métodos etnográficos como la entrevista, la observación en el lugar de los acontecimientos, es decir, la explicación no solo de lo que señalan los sujetos de la investigación, las actitudes y los referentes teóricos, sino también las consideraciones personales y el proceso de auto-comprensión logrado a partir de la interacción con el lugar de los hechos; aspectos que permiten narrar, interpretar y producir un texto.

La investigación se realizó a lo largo de 3 meses y medio y las entrevistas y observaciones se llevaron a cabo en un lapso de un mes; se plantearon como un diálogo con una parte semi-estructurada.

Se hicieron diversas entrevistas con los integrantes de la institución: alumnos en prioridad. Y también se hicieron entrevistas vía online.

La observación de las interacciones se efectuó principalmente en la escuela: salón de clase, pasillos, patio, durante el receso, la hora de entrada y salida del plantel, baños, así como en las zonas aledañas a la institución.

Plantel educativo	
Institución privada: Colegio Antonio Repiso.	Institución pública: Escuela Primaria "Ejercito Mexicano".
Institución privada: Colegio Antonio Repiso	Institución pública: Escuela Preparatoria No. 3 UAT

Las dos instituciones se seleccionaron a los alumnos de manera aleatoria de diferentes grupos, los maestros aceptaron que realizara estas encuestas durante parte de sus clases, de con el fin de conseguir resultados para poder llevar acabo la indagación y ver sus problemáticas y soluciones.

DESARROLLO

Antecedentes de la Desigualdad en México

La desigualdad en México tiene profundas raíces históricas y es cada vez más compleja; asume diversas expresiones y es multifactorial. Se manifiesta en condiciones, niveles y esperanzas de vida fuertemente diferenciados entre personas y grupos de población, y determina trayectorias laborales y educativas que profundizan estas distancias.

La desigualdad en México se explica por atributos personales, relacionales y estructurales que determinan las posibilidades de las personas de capturar y retener recursos e ingresos a lo largo de su vida.

“El 20% de adolescentes de 15 años en México ha sido víctimas de bullying varias veces al mes, refiere la Prueba Pisa 2015 de la OCDE” (Recuperado de <https://www.publimetro.com.mx/mx/tag/byllying/>).

Luis Reygadas señala que, en general, los estudios sobre la desigualdad –y, se podría agregar, también las políticas sociales– han escogido alguna de esas tres opciones: los recursos y las capacidades de los individuos, las relaciones que se establecen entre ellos o las estructuras sociales. Las teorías individualistas han puesto el acento en la distribución de capacidades y recursos entre las personas, las teorías interaccionistas enfatizan las pautas de relaciones y los intercambios desiguales, y las teorías holísticas se han concentrado en las características asimétricas de las estructuras sociales. Apoyándose en Eric Wolf, Reygadas sostiene que la desigualdad es un fenómeno indisoluble de las relaciones de poder.

Cuando se habla de desigualdad, inmediatamente se piensa en la desigualdad económica y, sobre todo, en la desigualdad en el ingreso. Pero este tipo de desigualdad es resultado de una serie de desigualdades provocadas por diversas causas, a la vez que explica el origen de muchas otras.

El acoso escolar en niños de 8 y 10 años, parece no tener frenos. **Un 10% de los alumnos de quinto y sexto de primaria sufre maltrato psicológico.** Una mayor implicación de los padres y el fomento de la autoestima reducirían la violencia escolar. El doctor en Sociología y Trabajo Social, José Miguel Gutiérrez, considera que una mayor implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos y el fomento de la autoestima y de los trabajos en equipo por parte de los profesores reduciría considerablemente la violencia escolar.

Un tipo de desigualdad fundamental –que, además, es acumulativa de generación en generación– se relaciona con la propiedad diferenciada de bienes y recursos hacia la producción o para la obtención de rentas, tales como tierras, recursos naturales, de capital (inmuebles, equipo y maquinaria) y recursos financieros.

Los insultos, motes, mensajes intimidatorios a través del móvil o el aislamiento y exclusión del grupo son los tipos de maltrato más comunes en los colegios de primaria de la región. 'Si estas conductas se aceptan en los colegios, es fácil que estos niños den un paso más allá y con el tiempo pasen del maltrato verbal al físico', asegura Gutiérrez. Por eso, es muy importante intervenir y corregir estos comportamientos en su inicio cuando todavía se trata de un maltrato verbal.

En México, en el contexto de una sociedad fuertemente oligopolizada –y pese a las denuncias de la enorme acumulación de riqueza por unas cuantas personas y familias– no se cuenta con estudios que muestren, con sustento estadístico, cuál es el estado real de la distribución de la riqueza. A pesar de esta falta de información sólida, todo indica que las diferencias son más profundas que las observadas en la distribución del ingreso, y se estima que en los últimos años las políticas del Estado en materia fiscal, de concesiones para la operación de recursos, bienes y servicios públicos y de privatización de empresas han

favorecido a personas, compañías y familias cercanas al grupo en el poder. En este marco, el presente artículo repasa, a partir de diversos datos y estadísticas, la historia reciente de la desigualdad en México y el modo en que ha evolucionado la estructura de ingresos de las familias. Más adelante, se vincula la desigualdad con las diferencias de género, étnicas, de raza y lugar de residencia, de modo de relacionarla con la discriminación. En tercer lugar, se analizan las políticas sociales implementadas para enfrentar la desigualdad, desde los intentos de creación de un Estado de Bienestar hasta los más recientes programas de transferencia de renta. Finalmente, se plantea la universalidad como condición necesaria para el ataque a los problemas de desigualdad y pobreza en México.

México es uno de los países más desiguales de América Latina. Aunque en los últimos años se registraron algunas mejoras en la distribución del ingreso, relacionadas sobre todo con las remesas y la diversificación de actividades en el medio rural, la situación sigue siendo crítica. La desigualdad en México es un fenómeno complejo y multifuncional, que se relaciona y se retroalimenta con la discriminación étnica, de género y de lugar de residencia.

Un estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) concluye que, si bien la desigualdad aumentó en México en la década comprendida entre mediados de los 80 y mediados de los 90, disminuyó en la siguiente década. Otros análisis destacan que incluso los hogares más favorecidos cuentan con ingresos moderados que apenas alcanzan para cubrir las necesidades de sus integrantes.

El Bullying y su afectación.

¿Qué es el Bullying?

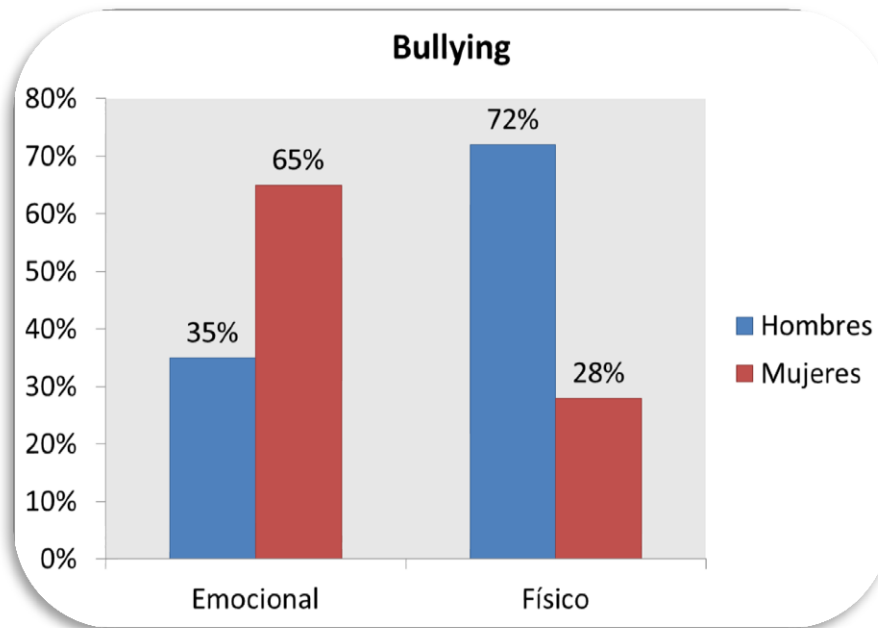
El bullying es cualquier tipo de maltrato hacia una persona, este maltrato puede ser físico, psicológico o verbal.

Existen distintos medios para que el bullying se pueda afectar. Generalmente en las escuelas es donde hay más casos de bullying, también una de las vías más frecuentes para practicar el bullying es por medio de internet, utilizando distintas

redes sociales para humillar y agredir a las personas, a este tipo de caso se le llama “Cyberbullying”.

Los tipos de Bullying más frecuentes son:

Verbal	Físico	Psicológico	Sexual	Cibernético	Escolar
--------	--------	-------------	--------	-------------	---------



Físico: Es cualquier forma de agresión física que lastime el cuerpo de la víctima; pueden ser golpes, empujones, rasguños, jalones de pelo, patadas, o incluso agresiones con algún objeto utilizado como arma.

Verbal: Implica que la víctima sea amedrentada con palabras, insultos, apodos, groserías y burlas.

Psicológico: Se configura a través de amenazas y/o burlas persistentes que hacen que la autoestima de la víctima se vea afectada y aumente su sensación de temor. Esto puede incluir burlas y amenazas constantes que buscan amedrentar y reducir la sensación de seguridad del otro.

Social: Esto implica “La ley del hielo” ocasiona que las víctimas se aíslen. Se hace ignorando, excluyendo o corriendo rumores sobre ellas.

Sexual: Es cualquier tipo de maltrato, burla y/o amenaza que está relacionado a un tema sexual. Pueden intimidar, hacer comentarios, sexualmente ofensivos, levanta la ropa o bajar los pantalones para burlarse. Incluso puede llegar al toqueteo o sometimiento de la víctima a cuestiones sexuales con las que no se está de acuerdo.

Ciberbullying o Acoso cibernético: Cuando la humillación, amenaza, burla o difamación se hace a través de las redes sociales tales como Facebook, Twitter, Instagram o Snapchat, mensajes de texto o internet.

Los grupos más atacados son:

Si bien el bullying o acoso escolar no discrimina ya que todos los niños y adolescentes pueden resultar víctimas, incluso acosadores o bullies pueden pasar a ser víctimas, hay grupos que según nuestros informes resultan más atacados que otros, los cuales son:

- Los adolescentes más jóvenes (entre 12 y 15 años).
- Los niños y adolescentes más tímidos.
- Los adolescentes que se están desarrollando físicamente.
- Los niños y adolescentes más estudiosos.

De acuerdo con cifras de la UNAM y el Politécnico, de los más de 26 mil alumnos que hay en el nivel básico, entre 60 y 70% han sufrido violencia.

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

El análisis efectuado por la OCDE entre los países miembros reporta que el 40.24% de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; el 25.35% haber recibido insultos y amenazas; 17% ha sido golpeado y el 44.47% dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y ahora a través de las redes sociales.

El bullying se ha convertido en un severo problema ya que, conforme a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el número de menos afectados aumentó en los últimos dos años un 10%, al grado de que siete de cada diez han sido víctimas de violencia.

Se estima, conforme a estadísticas oficiales de la Secretaría de Salud, al año fallecen 59 mil 562 personas, de las cuales 20 mil 643 corresponden a homicidios; 14 mil 343 a accidentes de tránsito; 4 mil 972 a suicidios; 2 mil 315 por caídas; mil 842 por ahogamiento; 548 por quemaduras; mil 43 por envenenamiento y 13 mil 856 por causas diversas sin especificar.

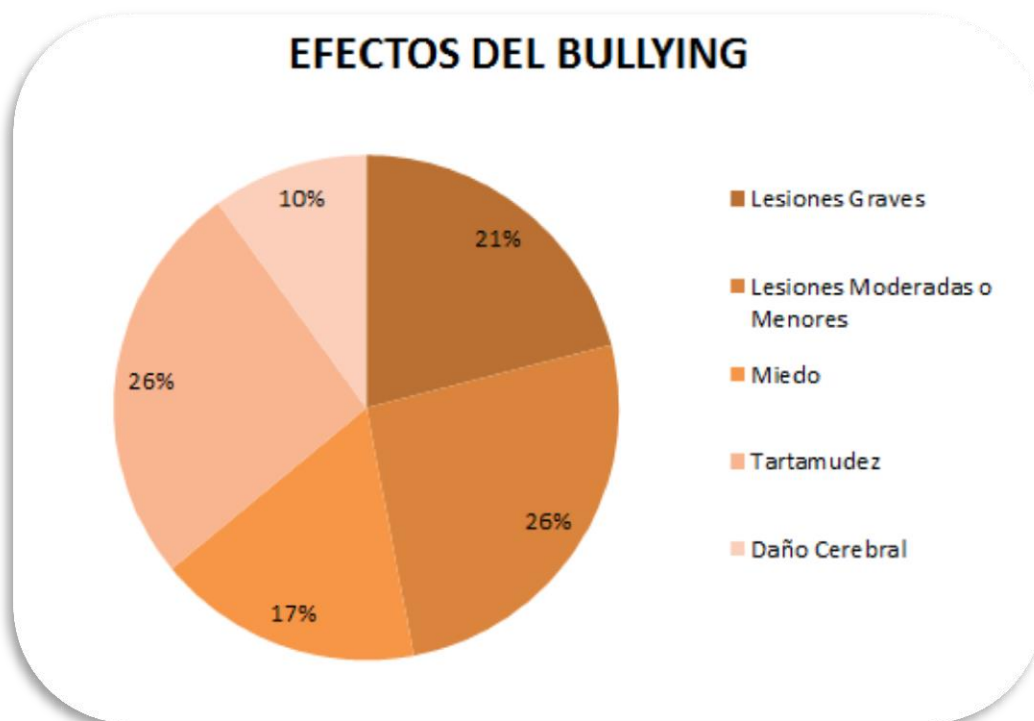
Se establece que 59% de los suicidios son por razones diversas, incluidas el acoso físico, psicológicos y ahora cibernético entres estudiantes, se concentra en 9 entidades: Estado de México, Jalisco, Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Nuevo León, Puebla, Tabasco.

Un punto muy importante y grave es que el suicidio entre menores de edad de 5 a 13 años, principalmente, se ha incrementado ya que además del ámbito escolar los menos son humillados y maltratados en las redes sociales.



En México 7 de cada 10 sufren todos los días de algún tipo de acoso.

- 85% suceden en la escuela.
- 82% de los niños con discapacidad son acosados en la escuela.
- 44% de los niños entre 8 y 10 años han sufrido bullying al menos una vez.
- Más del 80% de los actos de bullying no son reportados a los maestros.
- 60% de los acosadores/as tendrán al menos un incidente delictivo en la edad adulta.
- 3 millones de niños se ausentan de la escuela cada mes a causa del acoso.
- 9 de cada 10 estudiantes homosexuales son molestados por su orientación sexual.



Problemáticas del Bullying.

El Bullying hoy en día es un tema muy importante para la sociedad porque este tipo de acoso se ha ido incrementando cada vez más, las víctimas que sufren de este problema suelen tener; Baja autoestima, Actitudes pasivas; Trastornos

emocionales; Problemas psicosomáticos; Depresión, y esto ocasiona que tengan bajo rendimiento escolar.

“Las situaciones de violencia entre los escolares van más allá de los episodios concretos y puntuales de agresión y victimización. Estas situaciones evidencian un desequilibrio de fuerzas prolongado que se resuelve de manera no socializada, de manera que la víctima recibe las agresiones de otro de manera sistemática y llega a convertirse en su víctima habitual.”

(Recuperado en <http://www.redalyc.org/html/2931/293122821010/>)

Actitudes de los acosadores o Bullies:

- Son impulsivos, mentirosos y poco tolerantes.
- Les cuesta trabajo perder.
- Pueden ser ventajosos o tramposos.
- Tienden a manipular.
- Usar la fuerza y la violencia.
- Les cuesta trabajo responsabilizarse de sus actos.
- Son poco empáticos.
- Pueden ser impulsivos.
- Retan a la autoridad.
- Les gusta llamar la atención.

Causas del Bullying.

Personales: Un niño que actúa de manera agresiva sufre intimidaciones o algún tipo de abuso en la escuela o en familia, adquiere esta conducta cuando es humillado por los adultos. Se siente superior, ya sea porque cuenta con el apoyo de otros atacantes o porque el acosado es un niño con muy poca capacidad de responder a las agresiones.

Familiares: El niño puede tener actitudes agresivas como una forma de expresar su sentir ante un entorno familiar poco afectivo, donde existen situaciones de

ausencia de algún padre, divorcio, violencia, abuso o humillación ejercida por los padres y hermanos mayores.

Estas situaciones pueden generar un comportamiento agresivo en los niños y llevarles a la violencia cuando sean adolescentes.

Escuela: Cuando más grande es la escuela hay mayor riesgo de que haya acoso escolar, sobre todo si a este se le suma la falta de control físico, vigilancia y respeto; humillación, amenazas o la exclusión entre personal docente y alumnos.

Por otro lado los nuevos modelos educativos a que son expuestos los niños como la ligereza con que se tratan y ponen en práctica los valores, la ausencia de límites y reglas de convivencia, han influenciado para que este tipo de comportamiento se presente con mayor frecuencia.

Consecuencias del bullying o acoso escolar:

Acosados/as:

- Depresión y ansiedad.
- Malestares físicos.
- Dolor de cabeza o debilidad.
- Disminución de logros académicos y participación escolar.
- Mayor tendencia a faltar a clase o abandonar los estudios.
- Fobias.

Acosadores/as:

- Abuso de alcohol y drogas.
- Participación en peleas, vandalismo y abandono escolar.
- Sexualidad precoz.
- Comportamiento abusivo hacia su familia.

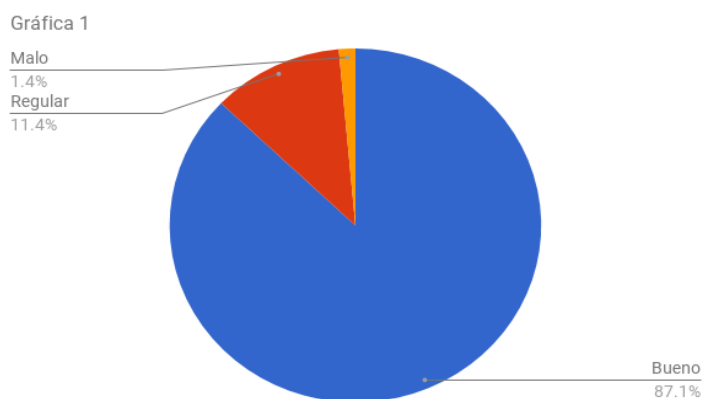
Señales para reconocer la presencia de bullying o acoso escolar: Víctimas de acoso escolar o bullying:

- Pueden tener pocas habilidades sociales.
- Tienen dificultad para defenderse.
- Se sienten inseguras, introvertidas y sensibles.
- Reaccionan fácilmente con llanto.
- Tienen baja autoestima.
- Generalmente tienen pocos amigos.
- A veces prefieren estar solas.
- Pueden tener miedo de ir al colegio.
- Baja repentina de rendimiento académico.
- Pueden mostrar mucho enojo en casa al llegar del colegio.

Resultados del Bullying.

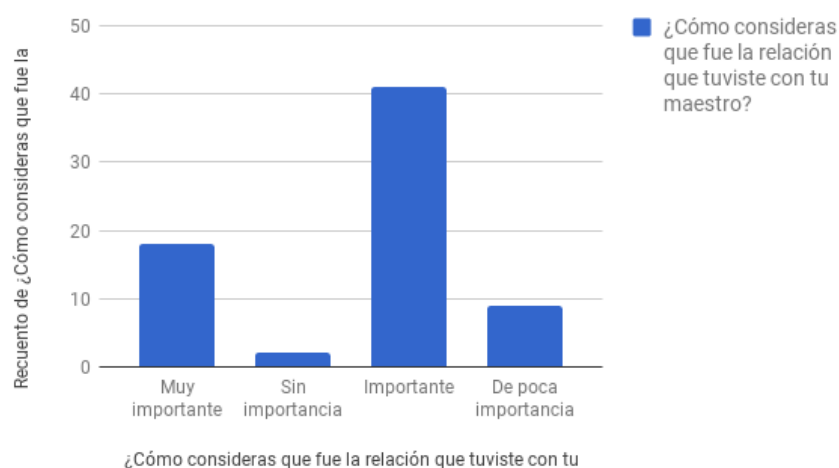
A través de las encuestas se obtuvieron resultados de los cuales se mostraran a continuación:

Como se puede observar en la gráfica 1 el 87.1% de las personas contestó que su desempeño académico en la primaria fue bueno, el 11.4% dijo que fue regular y el 1.4% mencionó que fue malo.



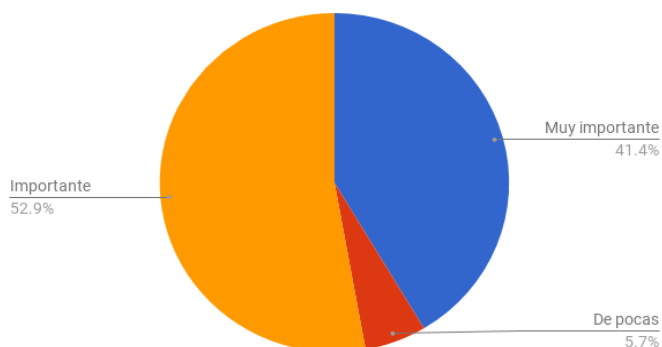
En la gráfica 2 observamos que el 25.7% considera que fue muy importante la relación que tuvo con su maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 58.6% menciona que fue importante, el 12.9% dijo que fue de poca importancia y el 2.9% puso que fue sin importancia la relación que tuvieron con sus maestros.

Gráfica 2.



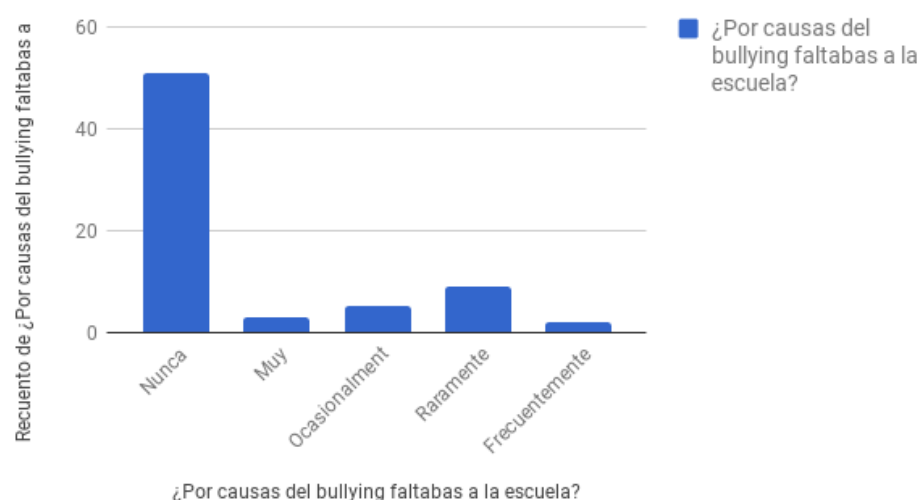
A continuación en la gráfica 3 se puede observar que el 41.4% de las personas dijo que los aprendizajes que les dio su maestro durante la etapa de la primaria fluyeron de manera muy importante, mientras el 52.9% menciona que muy importante y el 5.7% dijo que fue de poca importancia.

Gráfica 3.



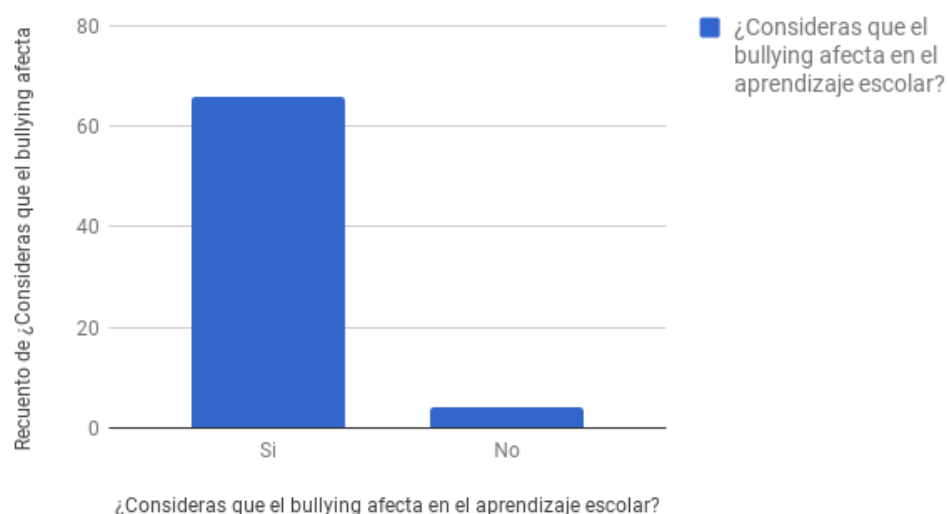
En la siguiente gráfica que es la número 4 podemos ver que el 4.3% faltaba a la escuela muy frecuentemente por causas del bullying que sufrían en la etapa de la primaria, el 2.9% dijo que frecuentemente faltaba, el 7.1% menciono que ocasionalmente faltaba, el 12.9% coloco que raramente faltaba y el 72.9% puso que nunca faltaba a la escuela por el bullying.

Gráfica 4.



Mientras en la última gráfica vemos que el 94.3% menciono que el bullying **SI** afecta en el aprendizaje escolar y el 5.7% dijo que **NO** afecta.

Gráfica 5.



El rechazo que algunos niños viven en silencio puede ser determinante y es por eso que recopilamos algunas estadísticas que revelan la realidad en el mundo y en México sobre este tema.

1. De acuerdo a los resultados observamos que el bullying tiene graves consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa escolar.
2. Dados los resultados el bullying provoca que las personas que lo sufren tengan que faltar a la escuela por motivos que ya no quieren sufrir más.
3. En éste trabajo se observó que los chicos y las chicas que habían sufrido algún tipo de intimidación por parte de compañeros obtuvieron **un menor rendimiento académico**, que también se reflejó en un odio hacia el colegio y una gran inseguridad y baja autoestima.
4. De acuerdo con las denuncias que se han recibido hasta el 2017 el 60% de los agresores de bullying son mujeres.
5. Diversos estudios han encontrado que existe una falta de intervención por parte de los profesores en situaciones de bullying.
6. Algunos otros estudios se reporta que el 73% de los profesores se encuentran estresados por la violencia procedente de los salones de clase.
7. Las estadísticas indican que la edad más frecuente de que aparezca el bullying es entre los 7 y 14 años.
8. En México el 65% de los niños y niñas en edad escolar han declarado haberlo sufrido.
9. En el 2009 se registraron 190 casos de suicidio por bullying.
10. En las escuelas de Cd. Victoria 40 de cada 100 niños sufre algún tipo de maltrato como discriminación agresiones físicas o psicológicas conocidas como bullying.
11. México ocupa el primer lugar en la escala internacional en el número de casos de acoso escolar en nivel secundaria.
12. En México 7 de cada 10 alumnos y jóvenes ha sufrido bullying en alguna etapa de su vida escolar.

La población infantil en México que cursa la educación básica es de 25 millones de niños, de este total, aproximadamente 2.5 millones se perfilan como agresores en potencia durante su etapa adulta al haber enfrentado experiencias de violencia escolar.

CONCLUSIÓN.

El trabajo expuesto propone muchas aristas de análisis que quedan pendientes. La primera y más importante es la alta incidencia de patrones de abuso manifestados. Según lo observado los índices de maltrato exceden por mucho a los estudiantes.

Las formas de maltrato con una mayor incidencia corresponden al abuso verbal. Al parecer, en México estamos muy acostumbrados a ver de manera natural los chismes, los insultos o los apodosos ofensivos, sin reflexionar en que se trata de armas severas contra la autoestima y la integridad moral de las personas.

Así como el trabajo abre la preocupación sobre el tema, también resultó alentador observar que los motivos más importantes del medio ambiente escolar no sean ni los profesores ni los compañeros

La violencia escolar en nuestro país, como en algunos otros, alcanza extremos tales como los secuestros exprés entre compañeros, la violación y el asesinato (Prieto et al., 2005), pero un problema añadido es la violencia de carácter institucional, que es una forma que se añade a las agresiones sufridas. Esto sucede cuando las instituciones, lejos de escuchar y apoyar a las víctimas, niegan el problema e impiden su solución, por ejemplo, son bastante conocidos los casos de maltrato que sufren las víctimas cuando siguen un proceso judicial, sobre todo cuando los implicados en los sucesos han sido los mismos policías. Los careos, frecuentemente, se convierten en una forma de tortura.

Cada vez va en aumento el acoso escolar, es por eso que los alumnos que participaron en este proyecto propusieron que se dieran pláticas con los alumnos, maestros y padres de familia ya que muchas veces lo toman como un juego

cuando esto es un severo problema tanto como personal como para la sociedad, en la actualidad si hay más bullying pero anteriormente siempre ha existido pero no se le prestaba la atención requerida ya que no se daban frecuentemente los suicidios y hoy en día si se presentan por temor a sus agresores, esto requiere de ayuda profesional por especialistas, fomentar más la convivencia familiar ya que muchas veces el bullying está en el hogar pero no nos damos cuenta hasta que se presenta una situación con sus propios hijos, se tienen que detectar a los niños agresores, los afectados, darles atención psicológica, llevando acabo un control de su avance para evitar más el bullying, tanto como el niño y los padres deben de llevar a cabo atención por parte de los especialistas en el tema mencionado.

Estamos conscientes que el bullying no va a desaparecer de un momento a otro pero si se puede ir disminuyendo, esto es un grave problema al cual se le tiene que poner un alto, muchas personas en realidad no saben a lo que se enfrenta una persona que sufre de bullying o de acoso escolar, las personas que pasamos por esa etapa sabemos lo difícil que puede llegar a ser superar esta situación por el daño causado llegas a requerir ayuda psicológica para superar este tema.

Todos creemos que el bullying es mucho más común en la fase de la secundaria, o al menos son los casos más conocidos. Sin embargo, esta investigación demuestra que **el acoso es más frecuente e intenso en primaria**. De hecho, el 24% de los niños estudiados sufrieron bullying crónico durante la etapa escolar.

No son extraños los casos de niños que se suicidan, o lo intentan, con tal de acabar con tal situación. Aunque parece ser que la ciudadanía comienza a concienciarse sobre el tema, aún hay muchísimo trabajo por hacer hasta conseguir que ningún niño sufra nunca más acoso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Székely, Miguel. (1999). La Desigualdad en México: Una perspectiva Internacional. Recuperado de http://www.alternativasycapacidades.org/sites/default/files/biblioteca_file/Miguel%20Sz%C3%A9kely,%20La%20Desigualdad%20en%20M%C3%A9xico.pdf
- Cerezo, Fuensanta. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. Revista electrónica: Journal of Research in Educational Psychology. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2931/293122821010/>
- Moreno Sierra, María. (2017). El último estudio sobre el bullying relaciona el acoso con el rendimiento académico. Recuperado de <http://noticias.universia.es/cultura/noticia/2017/02/09/1149411/ultimo-estudio-bullying-relaciona-acoso-rendimiento-academico.html>
- Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor I.; Vernon Ann. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying”. Revista electrónica: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360110>
- Áviles, José María; Irurtia, María Jesús; García López, Luis Joaquín; Caballo, Vicente E. (2011). Pag. (75). Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/246384b40fd5a26c8730cb409a7a3bc8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=966333>
- Pérez, Marchueta. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. Revista: Revista de Investigación Educativa. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/168461>.
- Cogollo, Sara Zabaraín; Sánchez Pabón, Dalgis. (2009). Implicaciones del Bullying o Maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. Recuperado de:

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/viewFile/1174/161>

- Raya, Antonio F.; Pino Ma. José; Herruzo, Javier. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado. Revista: European Journal of Education and Psychology. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312574004>
- Del Barrio, Cristinal; Almeida, Ana; Meulen, Kevin van der; Barrios, Angela; Gutiérrez, Héctor. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN-Bullying*. Pag. 66. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/02103700360536437>
- Lorenzo, Matilde di. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. Revista: Revista Médica del Uruguay. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-03902012000100007&script=sci_arttext&tlng=en

LA EXCLUSION Y DISCRIMINACION EDUCATIVA A CAUSA DE LAS DIFERENTES CREENCIAS Y COSTUMBRES EN LOS NIVELES BASICOS (Escuela Sec. Tec. No 1 Álvaro Obregón y el Colegio Iberoamericano) ¹

Steve Alan Acuña Godínez

Universidad Autónoma de Tamaulipas
 Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)
alan_201777@hotmail.com

RESUMEN: Esta investigación indaga entre las diferentes instituciones educativas tanto públicas como privadas, de acuerdo a las múltiples desigualdades o maltratos hacia los alumnos que tengan una creencia y costumbre diferente a aquella institución; se hicieron encuestas dirigidas para alumnos con experiencias quizás malas en relación a su proceso actual en la educación nivel básico, llamo la atención que son muchos quienes opinan que una “educación de calidad” se puede ejercer si la escuela permite el aprendizaje a todos sin excepción siendo estos aun de lengua indígena o con otras costumbres. Se han visto envuelto factores como los iconos patrióticos o cualquier muestra de favoritismo hacia alguna creencia, siendo esta una violación hacia los derechos del individuo y en efecto la mayoría opina que no suele ser un factor determinante en su proceso de aprender, pero algunos han comentado que si repercute y como tales no pueden hacer nada al tener en contra una institución educativa, concibiendo la reacción de algunas personas en relación a este caso, he visto su punto negativo conforme a lo que representa una creencia, la verdad aquellas costumbres y prácticas las cuales practican en tal instituto son amenazantes y restringe su manera de elegir reflejando una autoridad restrictiva hacia el alumno para que este se convierta en un personaje común caracterizado por ser alguien pasivo negándole usar el libre albedrio que cada uno de nosotros tenemos para decidir por nuestro bienestar, sin más preámbulos las estadísticas resultaron ser un cierto porcentaje no tan asertivo, de algunas personas las cuales fueron cuestionadas respecto a aquellas prácticas en su escuela, no significa un realismo encubierto sino la realidad tan dura y difícil que se viven en las mismas, por lo tanto los días festivos o días de fiesta suelen ser un obstáculo al aprender, sin embargo la política de la escuela es muy exhortante e incongruente cuando hablamos de ejercer una democracia sin obligar a nadie a votar o favorecer.

PALABRAS CLAVE: Exclusión, discriminación, educación, religión, usos y costumbres.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura “Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad” de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Steve Alan Acuña Godínez se distingue como alumno sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

INTRODUCCION

En esta ponencia la cual voy a exponer e indagar en el campo educativo, contrasta las diferentes culturas y creencias que comprenden la opresión, el racismo, la discriminación y los estereotipos cuyos afectan a una parte integra de cada persona como individuo es por ello importante reiterar aquellos efectos positivos y negativos que en cierta manera pueden repercutir con personas en diferentes grupos raciales y culturales, por lo tanto se pretende dicha actitud del orientador o docente hacia el alumno respetando la religión, creencias y valores ya que estos son parte del universo cultural.

Además resulta esencial valorar positivamente el bilingüismo es decir no observar las otras lenguas indígenas o de otro tipo como impedimento educativo, sin embargo dentro de la misma sociedad existe una democracia cuya plantea; reconocimiento de las diferencias culturales en la escuela consecuente con ello es contribuir a reforzar los mecanismos de exclusión por aquellos y otros grupos que quedan al margen de derechos fundamentales cuyos son la asociación, educación y participación ciudadana.

En muchos casos, estos procesos en el cual se existe una exclusión son puestos mediante prácticas escolares discriminatorias dichas son criterios de selección y agrupamiento en los estudiantes ya sean los contenidos curriculares y la rigidez del modelo, cabe mencionar que el papel de la educación en este sentido supone desarrollar un currículo inclusivo contemplando en si el integrar dicho estudio de la diversidad cultural del país, en los derechos y responsabilidades para con el ciudadano.

Sin más preámbulos es importante comentar acerca de erradicar estas prácticas socioeducativas que producen y reproducen exclusión educativa de la cual son víctimas en dicha manera especial los miembros determinados colectivos a menudo pertenecientes a grupos autóctonos o inmigrantes desfavorecidos o excluidos. Consecuente con esto las sociedades secularizadas se encuentran frente a dilemas los cuales es difícil dar respuesta. Por un lado las fiestas de raíz religiosa consideran ser las más importantes para la familia e incluso la escuela.

MARCO TEORICO

“La educación puede y debe fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son gozosamente diversos”; (Cea, 2012, pág. 177) esto lo dice la autora en referencia a las diferencias que se encuentran en cada alumno, por tanto al ingresar a una escuela es preciso decir que la enseñanza debe ser dirigida hacia todo público sin hacer excepción por costumbres o creencias diferentes contemplando así un fomento por dichos valores los cuales permiten exista calidad en la educación. “Uno de los rasgos característicos de los centros educativos en estos momentos lo constituye la presencia de alumnado culturalmente diverso”; (Lopez, 2012,pag 196) en consecuencia con esto surge una polémica al poner en duda que la educación promueva una comunidad democrática al poder cada uno expresarse libremente sin el riesgo de que salga perjudicado en sus calificaciones o desempeño como alumno, por ello es preciso no limitar a alguien por tal costumbre sino más bien encomiarlo a dar su punto de vista al respecto sobre dicho tema. “Se hace preciso que el docente posea la competencia pedagógica necesaria para favorecer la integración del alumnado culturalmente minoritario” (Roman, 2005,pag 186), esto nos quiere decir que hoy en día se necesitan profesores aptos al enseñar a alumnos con una lengua indígena u otra cultura diferente a la suya, lo cual concierne en si a que estos mismos puedan alcanzar dicho aprendizaje esperado absorbiendo los conocimientos adquiridos de dicha enseñanza impartida por un maestro con segunda lengua evitando así una improvisación notable ante el explicar un tema. “La llegada de nuevos inmigrantes continua y muchos procesos y situaciones se reproducen” (Montserrat Grañeras, 2011,pag 124) estas palabras nos abren el interes hacia el conocer a aquellas personas procedentes de otro pais u cultura distinta a la nuestra, y es que aun cuando sabemos poco de sus costumbres e indole es importante comentar como el tener estas generaciones en nuestro pais significa evaluar nuestra capacidad al poner a prueba nuestra manera de pensar en la misma sociedad para determinar que tanta eficacia tienen aquellas instituciones educativas en las cuales estamos estudiando.

Respecto a lo planteado anteriormente, dicho autor dice que “la educación inclusiva implica entender la diversidad desde una posición positiva, como un punto de partida para los planteamientos curriculares diseñados con el fin de adaptarse a las necesidades y facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes” (Mercedes Garcia Garcia, 2012,pag 261) haciendo alusión a esto podemos tener muy claro que las condiciones en las cuales se desempeña un alumno son muy importantes para dicha respuesta de parte del mismo al desarrollarse e involucrarse a plenitud en la escuela, es de señalar cuando escuchamos la palabra éxito se nos viene a la mente un futuro prometedor cuyo garantiza al individuo un sinfín de oportunidades sin limitación por algún prejuicio u objeto, no obstante requiere que se incluya sin distinción alguna a todo aquel cuyo este en los planes educativos al seguir continuando con sus estudios. Se ha comentado conforme a ello que “el objetivo principal de la interculturalidad es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social” (Susan V. Sanhueza Henriquez, 2009,pag 249) es significativo lo que dice el autor como tal al referirse a la diferencia cuya existe entre los individuos de una sociedad en este caso podemos mencionar a aquellos estudiantes que interactúan, opinan y argumentan diversos puntos de vista ideológicos enfocados a su crianza dada por padres con una cultura diferente, no cabe duda que hoy en día todos debemos convivir sin alguna distinción y es preciso decir entonces, la identidad no surge radicalmente sino más bien esto nos insta a seguir adquiriendo un lugar importante en la sociedad independientemente de nuestras creencias establecidas y asidas. Además el hecho de que haya una cifra ilimitada en grupos, no establece formalmente que no podamos vivir en un solo espacio cuyo mismo interactuemos entre todos sin importar dichos rasgos. Surge otra alternativa ante estas maneras en la cual se está retrocediendo a los alumnos, concibiendo “es necesario precisar que las desigualdades entre indígenas y no indígenas en cuanto a años de escolaridad han disminuido recientemente, en parte gracias a la expansión de los sistemas educativos de América Latina” (Villareal, 2006,pag 227) de acuerdo con esto se da a entender que hay algo rescatable al contemplar las notables diferencias

reflejadas en las generaciones de alumnos con un deficit muy bajo en cuanto a aprender, dando hincapie por supuesto hacia aquellas desventajas educativas cuyas existen y se logran ver a la hora de evaluar, siendo comparable con poblaciones indigenas desde una raiz economica y cultural, poniendo una barrera al momento que se necesitan comunicar, mas alla de ese gran obstaculo existe cierto efecto positivo sobre todos aquellos cuyos lo demandan, el cual es aquel sistema hecho para mejorar las politicas educativas de cada pais en relacion a su educacion. Consolidando lo que hemos precisado respecto a este tema de igualdad en oportunidades es importante incluir "La configuracion de significados persistentes y compartidos, adquiridos mediante la pertenencia a un grupo, a traves de los cuales los miembros de ese grupo interpretan el entorno y asi mismos conforme a sus comportamientos valorados conjuntamente garantizando su reproduccion a lo largo del tiempo" (Teresa Aguado, 2003, pag 326) con esto en mente cada uno de nosotros deberemos evadir aquella forma cuyo pensamiento es ver aquella interculturalidad en la escuela como dicho impedimento para que estos mismos puedan progresar sino mas bien es darle una continuidad a este proceso en el cual los alumnos se sienten adaptados a su entorno por aprobarles seguir con sus costumbres y creencias que son parte de su formacion integral y a su vez confirma un sano desarrollo del mismo continuamente sin restriccion alguna. Es preciso entonces señalar que estas diversas formas dadas a transformar la sociedad han sido un problema y dificultad a la hora de adaptarse asi lo indica la autora "Las lenguas dominantes han de covivir, entonces, con otras lenguas en la escuela, donde sin duda habra de garantizarse el acceso a la lengua dominante, pero donde tambien surgiran dudas y tensiones en torno a la conveniencia y al modo de mantener las lenguas de origen" (Rojo, 2003) coincidiendo en relacion a su opinion, actualmente nos encontramos en una sociedad donde la competencia forma parte del diario vivir y por ende surge el conflicto por acaparar cierto poder al tomar el mando de dicha institucion educativa, no obstante se puede considerar una lengua dominante hoy en dia como aquella que predomina hacia todos los paises del mundo entero, un ejemplo de ello es el ingles el cual a pesar de no ser una lengua es un idioma dominante e

importante en este siglo XXI dando hincapié a transformar la educación en México mediante implementar su uso en la escuela.

Dando razón a lo que hoy actualmente representan dos factores importantes en la educación, consultando este hecho basándonos con la opinión del autor el cual menciona “Esta nueva educación intercultural y bilingüe nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (Dietz, 2012) de estas palabras mencionadas surge una incógnita cuya todavía no ha sido resuelta por el mismo gobierno, y es que cuando escuchamos hablar de limitaciones estas incluyen todo tipo de conductas convenencieras acorde a las necesidades las cuales derivan en cierta economía débil que a su vez esto tiene relación con la escuela y como caracterización esta misma ha sido bicultural teniendo doble cultura al contemplar raíces culturales del país y de otro extranjero, sin embargo se pretende que la interculturalidad y el bilingüismo radique estas prácticas escolares infundiéndole en cada uno cierto por su cultura materna o de origen. Entendemos por “el aprendizaje cooperativo un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje” (Santos-Rego, 2009) esto evidencia dicha forma supuesta hacia el aprender sabiendo relacionarte con cada individuo aunque tenga diferente cultura ajena a la nuestra, por ello es esencial establecer una relación estrecha compartiendo el conocimiento adquirido mediante competencias surgida de prácticas escolares y extra-escolares. Reflexionando en todas estas teorías y propuestas analizadas por los mismos gobiernos para mejorar la educación, conviene dar hincapié a lo consultado por cierto autor diciendo que “el reto para los próximos años es pasar del discurso a las evidencias, es decir, comprometerse en procesos de reflexión en los centros escolares que permitan repensar las prácticas educativas con objeto de responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos” (Giné, 2011) esto tiene que ver con la determinación la cual debe repercutir en la efectividad de dichos centros o instituciones educativas para

transformar la educación en inclusiva al adaptarse a las necesidades de los alumnos. “Dentro de las aulas, las organizaciones y metodologías utilizadas para trabajar en esta línea suelen denominarse cooperativas, colaborativas, interactivas o dialogicas, todas ellas hacen referencia a la interacción entre estudiantes diversos para construir (fruto de esas interacciones) cultura común” (Henar Rodríguez Navarro, 2011) hoy nos encontramos ante una diversidad de personas en tan solo dicha aula, pero es relevante que se estén implementando medidas para contrarrestar aquella discriminación o exclusión hacia tales creencias y costumbres cuyas forman cierta parte integral hacia incluirlos a las actividades curriculares y extra-curriculares conforme a las interacciones y formas de comunicarse al abordar diversos temas que no sean escolares. Por tanto “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos además de asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos” (Ricardo Hevia, 2005), al paso de los últimos años se ha visto la necesidad hacia mejorar los sistemas educativos y las formas de enseñar, convivir, sin embargo cada día nos vemos expuestos a compartir dicha idea diferente derivada en nuestra propia forma de pensar exponiéndoles cierta manera al enfrentarnos nosotros a situaciones que no son necesitan preparación académica, por ello requiere tener una actitud abierta y receptiva. En conclusión se puede comentar en referencia a la expresión citada por el autor que “será fundamental el buscar la comunicación por encima de las barreras étnicas, nacionales, culturales y aventurarnos a sentirnos más cerca a través o por detrás de todas ellas” (Barrio, 2004) con esto se quiere llegar hacia la sana convivencia y respeto sin importar nuestras creencias, costumbres, cultura, ideología, no cabe duda que hoy en día se pretende que haya una educación de calidad al promover todos los valores y principios cuyos forman parte de una sociedad incitada a la enseñanza y aprendizaje del alumno como individuo e importante en el proceso educativo adentrado en una escuela sea pública o privada.

METODOLOGIA

Esta consistió en un proceso complejo cuyos métodos utilizados fueron el cualitativo y cuantitativo, no obstante estos fueron representados mediante gráficas, referencias bibliográficas, información teórica, encuestas, opiniones acertadas de autores catedráticos los cuales en su función tienen un conocimiento pleno del tema. Al paso que se iba procesando la información en relación al tema, me pareció fundamental examinar el contenido de diferentes fuentes bibliográficas o libros para después elaborar a detalle las preguntas en concordancia a las necesidades que pudieran surgir de cada individuo dentro del aula, cabe mencionar como tal las opiniones de aquellos autores los cuales nos transmiten una noción o idea para señalar ciertos problemas que necesitan erradicarse en la educación, uno de ellos fue notable a la hora de encuestar a los alumnos, este tiene que ver con la relación maestro-alumno, muchos opinaron positivamente al recibir el buen trato dado por el docente, además algo que se puede destacar de esta investigación es la sencilla respuesta en aquellas personas conformes respaldando la misma institución educativa, sin embargo hubo preguntas poco notorias o claras al momento de ser contestadas esto fue a causa por una sola cuestión, el conformismo cuyo despreocupa al percibirse cierto desinterés en la mayoría de personas contemplando las inmensas desigualdades dadas a desatender el ámbito educativo conforme a sus prácticas establecidas o reflejadas correspondiendo a creencias, costumbres, culturas. De hecho me enfoqué en palabras clave como la interculturalidad, multiculturalismo, bilingüismo, creencias, costumbres, culturas, enseñanza, aprendizaje dichas palabras para mí fueron importantes a la hora de determinar el contenido en la ponencia, por tanto esto significó un caudal referido a un léxico el cual podía adaptarse al sin número de información extraída conforme aquellos libros enfocados hacia un discurso dispuesto a enfrentar las situaciones propuestas en este tema, resulta evidente entonces el enfoque tan actualizado puesto ante un panorama cuyo mencione es escaso al ser ignorado y evadido, lo contrario de esto realizado por investigadores recae en adaptarse a las situaciones similares dadas a ocurrir, cuando vivimos

entre el favoritismo ante una costumbre o creencia regulada a ser una elección popular adentrada a la sociedad actual.

Además se recurrió a fuentes confiables, resueltas a dar información detallada acerca del tema como su efecto en las generaciones antepasadas y actuales, dicho de otra manera al encontrar abasta información se tomó la que fuera considerada relevante, conforme a lo cual quería poner relieve o énfasis al tema abordado, prueba de ello son las cuestiones bien formuladas hacia una respuesta satisfactoria, también hacer graficas enfocadas a preguntas que sacaran a relucir las diversas opiniones personales entre un considerable número de personas o alumnos con una actitud receptiva a responder, el encuestarlos hizo valorar aquella parte integra cuya respondió en su corazón hacia respetar la religión o por así decirlo la creencia que identifica a cada persona. Esto prueba una estadística consultada ante la forma de ver los problemas, dificultades, distintos lenguajes e idioma, barreras raciales no tan significativas que en su mayoría no represento preocupación alguna dadas algunas excepciones, por lo tanto recabe información pertinente basándome en una problemática actual presentando pruebas claras a la hora de explicar cierta resolución conforme a varias problemáticas, es unánime determinar el alcance cuyo puede tener impacto en los maestros, directivos, portavoces de la educación los cuales son necesarios para una construcción cultural e indígena. Sin más preámbulos identificar dichas repeticiones en las sociedades del conocimiento, resurge una gama cuantificada a una proporción elevada al considerar personas con el poco conocimiento referente a los temas planteados, dejando en si un hueco cuyo almacene curiosidad e interés dando su verdadero y realista punto de vista planteado hacia ver múltiples desigualdades las cuales se deberán atender siguiendo dicho proceso educacional. Toda esta metodología fue abordada al ser realizada mediante diferentes instrumentos eficientes, tomando como base experiencias personales de personas maltratadas, evadidas por pertenecer religión o tener cierta creencia, cabe mencionar que las mismas no se sintieron ofendidas dando una opinión acertada conforme al objetivo de la ponencia, suena curioso en ciertas ocasiones tomar estos temas como adentrarse a la religión, pero estando plenamente convencidos que no hablamos

de religión sino adaptarse y proponer a la sociedad, construir nuevas dinámicas en un aula ante la diversidad y multiculturalidad.

PREGUNTAS DE ESTUDIO APLICADAS EN 50 ENCUESTAS

¿Cómo ha sido tu desempeño ya seas alumno o (a) al estar rodeado de personas con diferentes costumbres y tradiciones?

¿Qué factores ocasionan que en el aula todos practiquen una religión diferente?

¿Cuál es la relación entre tú y el maestro al tener diferentes creencias?

¿Respetarías las ideologías o creencias de otra persona que no tuviera las mismas que tú? ¿Por qué?

Estás de acuerdo en que puede afectar en el aprendizaje de los alumnos la exclusión hacia aquellos que no practiquen nuestras mismas ideologías o creencias?

¿Has recibido restricciones o discriminación de tus maestros por tener tus creencias contrarias a las de ellos? (explica)

¿Cuándo te has visto envuelto en una problemática con tu escuela o institución educativa por no hacer dicha costumbre o tradición relacionado con alguna fiesta religiosa?

Opinas tu que el tener cada quien una cultura o ideología diferente nos limita de poder comunicarnos con los demás en la escuela? Explica tu respuesta

¿Tuviste dificultades al inscribirte a tu escuela por algún motivo ideológico o de conciencia por no ceder a hacer algo extracurricular ya sea por motivos de tus creencias? Explica tu respuesta

Si tu fueras director de alguna escuela darías las mismas oportunidades de acceso a una “educación de calidad” a aquellos que tienen alguna lengua indígena u otro idioma y cultura diferente a la tuya? Explica

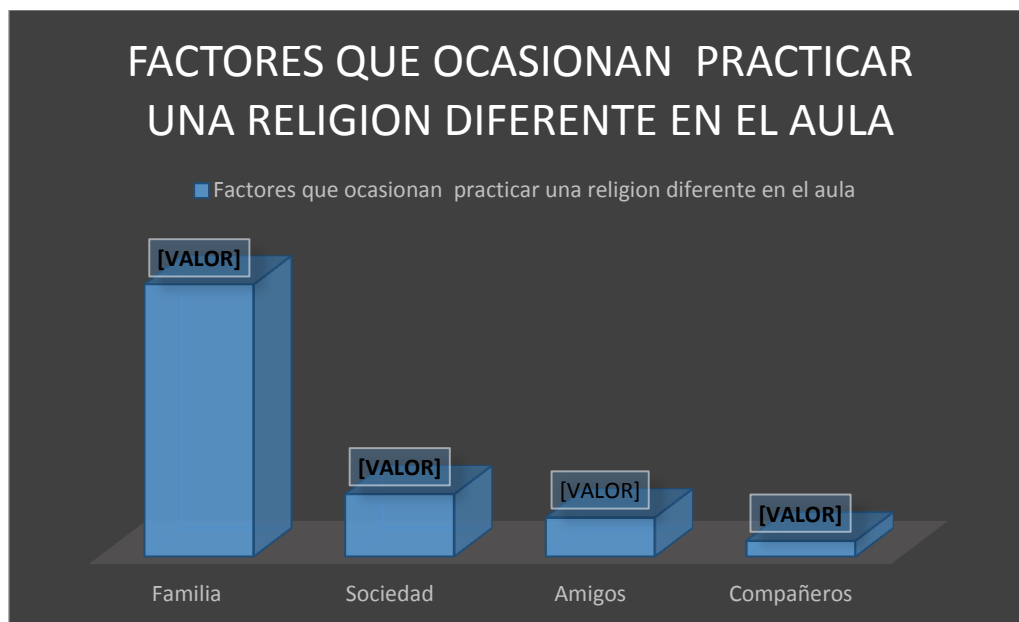
¿Te has sentido incomodo alguna vez en tu escuela por estar rodeado de iconos patrióticos o culturales contrarios a tus creencias o costumbres como estudiante?

¿Ha reflejado tu escuela respetar el artículo no 3, de la ley general de educación al ser una institución educativa laica?

¿Por qué consideras que una escuela debe ser laica conforme a su acceso y enseñanza?

¿Dónde consideras tu que se puede discriminar más a un individuo llámese escuela u oficio por tener dichas creencias y costumbres diferentes a las de los demás?

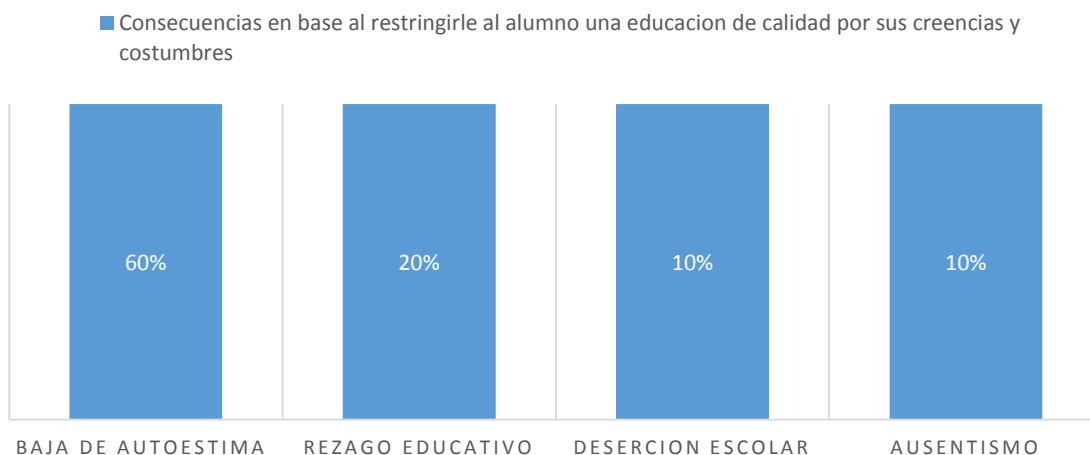
Qué consecuencias crees que repercuta en el alumno si se le restringe tener una “educación de calidad” por sus creencias y costumbres?

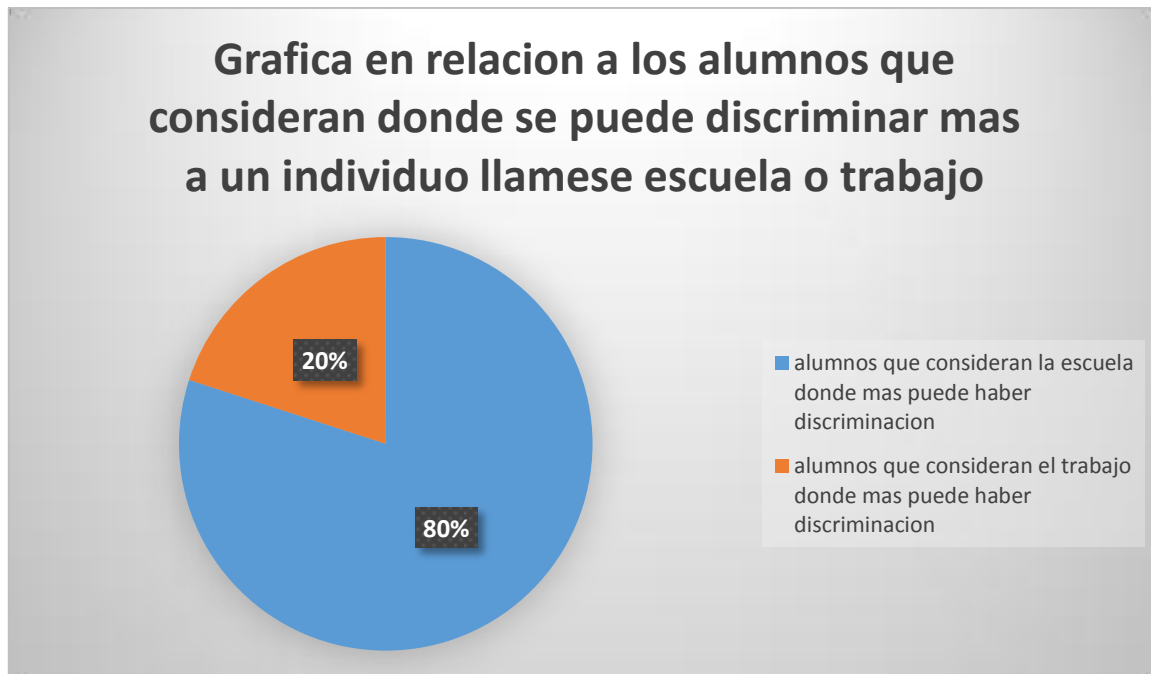
DESARROLLO DEL TEMA:

Opinion de los alumnos de acuerdo al efecto que puede repercutir en la comunicacion con los demas en la escuela por practicar una cultura o ideologia diferente



CONSECUENCIAS EN BASE AL RESTRINGIRLE AL ALUMNO UNA EDUCACION DE CALIDAD POR SUS CREENCIAS Y COSTUMBRES





CONCLUSION

En conclusión me puedo dirigir a todo aquel que lea esta ponencia, con respeto hacia sus creencias y costumbres cuyas han venido formando hacia una parte integral del ser humano en toda su totalidad, no cabe duda hoy en día millones de personas, y no solo aquellas que me tome la tarea de entrevistarlas resultaron afectadas en cierta parte por dicha limitación puesta en su mayoría un sinfín de maestros, directivos, figuras políticas, por ello mismo me vi en la necesidad investigar este tema a fondo, aclarando nuestro entorno actual reconociendo que vivimos ante un panorama hostil, el cual no refleja su igualdad a la hora de dar oportunidades llámese la escuela pública o privada. Sin embargo es ahora cuando la misma sociedad debe reaccionar, pareciera que estamos entre la ignorancia, por lo tanto resaltando palabras clave como creencias, costumbres, desigualdad social, multiculturalidad son dichas formas centradas hacia un desarrollo por parte del alumno al querer conseguir una calificación confortable cuya pruebe un equilibrio no favoreciendo a todos aquellos pertenecientes a sus mismas ideologías. Por lo cual con esto planteado quiero hacer ver a nuestros gobiernos, sociedades, sistemas educativos, alumnos, maestros, la urgencia de erradicar en

primer plano actitudes tan egocéntricas o conformismos causando conflictos internos dentro de la escuela, concibiendo todo esto queremos transformar aquellas actitudes negativas a positivas, poniéndolo en practica al estar dando clases, enseñando, aprendiendo como alumno, haciendo ajustes al administrar una escuela de dicha manera ser comprensible adaptándonos a cada ideología supuesta e interpretada ya sea cultural, indígena, bilingüe, religiosa, sea cual sea es pertinente hablar o discutir dichos temas abordados a nuestra actualidad como estudiantes y docentes. Es realista ponerse objetivos a largo plazo aunque la sociedad no quiera ayudar, deberemos empezar por nosotros mismos a identificar problemáticas o dificultades enlazadas al emprender e infundir en las siguientes generaciones del conocimiento una importancia por el respeto y mejora de los sistemas educativos hacia obtener un éxito indudable cuyo signifique un alcance hacia el futuro emprendedor.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrio, A. B. (2004). *Familia, Educacion y Diversidad Cultural*. España: Ediciones Universidad Salamanca.
- Cea, C. M. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educacion*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Economica.
- Giné, D. D. (2011). *La formacion del profesorado para la educacion inclusiva*. España: Revista Latinoamericana de educacion inclusiva.
- Henar Rodriguez Navarro, B. G. (2011). *La educacion intercultural en los centros escolares españoles*. España: Facultad de Educacion y Trabajo Social de Valladolid.
- Lopez, M. L. (2012). *El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Mercedes Garcia Garcia, D. G. (2012). *Medidas eficaces en atencion a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Montserrat Grañeras, P. D. (2011). *Poblacion inmigrante y escuela*. España: Estudios CREADE.
- Ricardo Hevia, C. H. (2005). *La politica de Educacion Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de las politicas de atencion a la diversidad cultural*. Chile: Trabajo presentado eSeminario Internacional Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América latina y el Caribe.
- Rojo, L. M. (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. España: Ministerio de Educacion Cultura y Deporte.
- Roman, D. M. (2005). *Actitudes de los profesores hacia la educacion intercultural*. Malaga: Aula Abierta.

- Santos-Rego, M. A. (2009). *Aprendizaje Cooperativo: practica pedagogica para el desarrollo escolar y cultural*. España: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
- Susan V. Sanhueza Henriquez, M. C. (2009). *Evaluacion de la Sensibilidad Intercultural en Alumnado de Educacion Primaria*. Alicante, España: Universidad de Alicante .
- Teresa Aguado, B. B. (2003). *Educacion Intercultural en la Enseñanza Obligatoria: Practicas Escolares*. España: Revista de Investigacion Educativa.
- Villareal, E. T. (2006). *Evaluacion del Aprendizaje de los Estudiantes Indigenas en America Latina* . Mexico : Revista Mexicana de Investigacion Educativa.

EL OCIO EN LOS CENTROS ESCOLARES

José Santiago Álvarez Muñoz¹
(Universidad de Murcia)
josesantiago.alvarez@um.es

M^a Ángeles Hernández Prados²
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

Resumen:

Apostar por una educación integral del educando en los centros educativos implica dar respuesta a una de las preguntas no formuladas explícitamente pero fácilmente observable en la realidad de los niños-as: ¿cómo gestionar el tiempo de forma saludable y educativa? La tarea de educar a las nuevas generaciones no se limita a la transmisión de conocimientos, más bien a la preparación para la vida. Por tanto, en una sociedad hiperacelerada, interconectada, sobresaturada de funciones, en la que la conciliación entre el deber y las obligaciones por un lado, y el placer y disfrute por otro, se hace cada vez más complicado, una adecuada gestión del tiempo es una competencia esencial para garantizar la salud física y mental de los ciudadanos del mañana. En este trabajo se recogen algunas de las principales ideas de la pedagogía del ocio para favorecer iniciativas que responda a la cuestión anteriormente formulada.

Palabras clave: ocio, escuela, sociedad, contextos.

Abstract: Betting for an integral education from the student in the educational centers involves giving an answer for one of the questions which aren't explicitly asked but easily observable in the reality of the children: how manage the time in a healthy and educational way? The task of bringing up to the new generations doesn't limit to the transmission of knowledge, but to the life's training. Thus, in a society super accelerated, interconnected, supersaturated of functions, which the conciliation between the must and the obligations by one side, and the pleasure and enjoyment by another one, makes more complicated, a correct control of the time is an essential competence to get a physic and mental health of the future's citizens. In this work appears some of the principal ideas of the pedagogy of the leisure to make better initiatives which answer to the question previously asked.

Key words: leisure, school, society, contexts.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la escuela surge como respuesta ante una necesidad de educar a las nuevas generaciones que complementa la actuación que tradicionalmente se venía desempeñando en el interior de las familias, hoy día nadie negaría el protagonismo que desempeña la educación formal institucionalizada en los centros educativos y organizada por niveles que constituye el sistema escolar en dicha tarea. Una educación escolar que pretende trascender la mera transmisión

de conocimientos curriculares en forma de saberes disciplinares con la que inicialmente fue creada, para asumir entre sus principales funciones la tarea de educar a las nuevas generaciones en un mundo cada vez más diversificado, complejo y ambivalente. También definido por Burner (2013) como “revolucionario” en “La educación, puerta de la cultura”, un libro varias veces reeditado, en el que se resalta el papel que el contexto y la cultura desempeñan en la actividad mental humana, ya que ésta no se produce en solitario.

Entre los cambios protagonistas de la sociedad presente que afecta a la vida humana en todos sus ámbitos, se encuentra la revolución tecnológica que permite a las nuevas generaciones a acceder y aprender a manejar grandes cantidades de información en un mundo cada vez más global, a la vez que han de conservar su identidad local, de hay que recientemente se hable de lo glocal como el punto de fusión entre ambas perspectivas. De este modo se expresaba en otro lugar, esta ambivalencia entre ambos aspectos.

Vivimos en un mundo en el que la ciudadanía ha de convivir entre lo global y lo local, entre lo individual y lo colectivo, entre lo singular y lo plural. Un mundo que requiere “formulas” educativas que provengan de diversos cauces y que permitan sobre todo la convivencia entre aspectos aparentemente dicotómicos, pero generalmente complementarios. (Hernández-Prados, 2017, 10)

Sin desmerecer el papel condicionante del contexto en la configuración de la identidad personal, en los estilos de vida e incluso en las formas de pensar y sentir, consideramos esencial retomar ciertos planteamientos antropológicos en los que se sustenta la educación actual. El ser humano como ser naturalmente inacabado biológicamente se encuentra predeterminado a la interacción con el otro que garantice su supervivencia, aspecto que además de situarlo como ser social, le confiere la posibilidad de ser educado, desde la libertad, para configurar su persona que está por hacer. El ser humano está en desarrollo, sumergido en un continuo y permanente perfeccionamiento. De ahí se desprende su estado de vulnerabilidad permanente.

En función de las tendencias científico-técnicas y de la ideología imperante en los diferentes contextos históricos, se enfatizan unas u otras dimensiones del ser humano. De igual modo, el concepto de ocio y tiempo libre, así como sus posibilidades se han visto modificados en función del lugar y la época. En este sentido si en la antigüedad clásica el punto de mira de la educación se centraba en la inserción como ciudadano de las nuevas generaciones, así como el desarrollo de virtudes, posteriormente en épocas de miseria se enfatiza el aprendizaje y desempeño de un oficio como valor a transmitir. Para Cuenca (2006) la industrialización de la sociedad constituye un hecho histórico a destacar en la historia del ocio y tiempo libre, ya que desplazó el ideal de excelencia y felicidad del ocio por el mundo del trabajo.

Otro empuje esencial para la educación del ocio proviene de la Institución

Libre de Enseñanza, finales del siglo XIX y principios del siglo XX, tratando de aunar el esfuerzo intelectual y el descanso de la separación a la que se habían visto sumergida. Aunque su labor no fue bien vista por los políticos y religiosos del momento, se pusieron en práctica colonias escolares de vacaciones (Ortero, Navarro y Basanta, 2013), el fomento de la educación física para una formación en libertad (Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez, 2014), entre otros aspectos.

Es en esta etapa en la que la sociología se instaura como disciplina desde la que investigar las actividades extraescolares, aunque en la actualidad, el interés sobre el ocio se ha visto incrementado por otras disciplinas del saber como la psicología y la pedagogía, centrando el estudio en las consecuencias que tiene en el desarrollo de los jóvenes y niños y en las posibilidades y orientaciones educativas para potenciar un buen uso del tiempo. De esta manera, en los diferentes contextos educativos se abre paso la introducción del ocio como elemento formativo, ocupando un hueco cada vez más importante en los centros educativos como elemento parte del currículo oculto y, a su vez, como ente que incentiva la creación de comunidades de aprendizaje en el que todos los agentes se sienten parte y, sobre todo, comparten vivencias a través del uso del ocio desde el contexto escolar.

2. LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL OCIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En el momento en el que ocio entra a formar parte dentro de las esferas educativas, se abre una cobertura de actuación puesto que éste se incorpora una dimensión educativa que posibilita la adhesión a una herramienta que envuelve carácter preventivo o instructivo, entre otros, que ayuda a la población a direccionar sus hábitos hacia al desarrollo integral del ser humano, evitando recaer en hábitos de carácter nocivos que son perjudiciales para la salud social, biológica y mental del individuo.

De esta forma, ante las diversas repercusiones negativas que son derivadas de la propia acción del ocio, se resalta la necesidad de educar para el ocio con el fin de reducir o evitar todas estas consecuencias, enseñando a la población como llevar de forma autónoma su propio camino del ocio. Dicha acción debe ser realizada desde las instituciones de carácter escolar y no escolar puesto que en todos los grupos se requiere una intervención y las necesidades formativas y orientativas no son las mismas dependiendo del momento vital en el que se encuentre el ser humano.

Uno de los escenarios educativos que ocupan parte principal de la población infantil y juvenil son las escuelas, entornos para la formación del ser y el saber. Dentro de todo el entramado legislativo relativo al currículo, en ocasiones los centros deben ir más allá mirando por encima de las fronteras que se nos marcan desde los ámbitos burocráticos y gubernamentales, es decir, incorporar aprendizajes para la vida como, en este caso, la gestión y acción del ocio. El ocio ha de verse incorporado como medio formativo incluido dentro de los ejes

educativos transversales y, además, como plataforma posibilitadora de una alta gama de actividades de ocio de diferente tipología (Gairín y Martín, 2004).

Dentro del ejercicio y trabajo educativo del ocio entra en escena la implementación y ejecución de planes y proyectos a nivel de centro los cuales se representan como parte identificativa de la identidad y esencia del centro, es decir, aquello que lo hace diferente de otro. La articulación de este tipo de trabajos permite, dada su estructura metodológico, la inclusión de cualquier contenido (deporte, tecnología, medio ambiente...) ajustándose a una serie de parámetros pre-escritos, además hace posible la acción transversal de este tipo de temas ante el escaso tiempo que goza el maestro para ello fruto de la erradicación de la hora de acción tutorial y el desmesurado trabajo burocrático que éstos tienen (Mejía, 2015). Además, ayuda a consolidar la imagen e identidad del centro llevando, por consiguiente, el fomento del sentimiento de pertenencia del alumnado e incluso, incrementando el trabajo en comunidades de aprendizaje al verse involucrada la figura de la familia dentro de las actividades que posibilitan esta estructura de trabajo, haciendo el centro educativo un medio posibilitador del tiempo en familia al ocasionar momentos en el que las familias se ven involucradas de forma activa en el entorno escolar.

Sin embargo, la familia no siempre ocupa un lugar relevante dentro del entorno escolar puesto que su participación es cada vez más reducida y perciben éstas como medios para la ocupación del tiempo de sus hijos, llevándolos a estados de estrés y ansiedad fruto de la alta cantidad de horas semanales que éstos dedican ante la presión parental. Dicha situación surge como medio para posibilitar la conciliación laboral-familiar o, simplemente, atender una visión egoísta que busque la disponibilidad de un tiempo propio para la persona (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011).

Otro de los ámbitos a atender con especial atención dentro de la educación para el ocio es el mundo de los medios tecnológico los cuales cada vez ocupan un mayor protagonismo dentro del panorama actual. En concreto cabe destacar los medios de comunicación los cuales son proyectados en muchas ocasiones sin filtros, promocionando contenidos inadecuados para tomar como referencia por parte de las nuevas generaciones (Carbonell, Graner y Quintero, 2010). Para ello se ha de procurar una mejor atención en la selección y adecuación de los contenidos de manera que se transmiten valores personales, comunitarios y familiares que alimenten el ser más allá del mero entretenimiento por medio de imágenes impropias de nuestro modelo ideal de sociedad

Dentro del ámbito extraescolar, la incorporación de centros de educación no formal dentro de las instalaciones de un contexto educativo formal permite incorporar un plus formativo que suple las necesidades formativas que la escuela no pueda atender dada la insuficiencia de horas de dedicadas a las enseñanzas artísticas o la insuficiencia de medios tecnológicos, entre otras causas. Una forma de asegurar la atención completa del alumnado a todas inteligencias múltiples o campos conceptuales que forman parte del ser humano, posibilitando el desarrollo

y estimulación de una o más dentro de un ámbito lúdico de aprendizaje dónde la presión no ocupa lugar en la actividad sino que aporta mero de placer de su ejercicio, premisa que se identifica con el ocio de calidad y que todo ser humano ha de perseguir (García Montes y Ruiz, 2002).

Así, de la siguiente manera, los cambios sufridos en la sociedad han desembocado en la incorporación del ocio dentro del entorno escolar tanto como medio interno y externo. No obstante, aún sigue siendo un elemento reciente que requiere por parte de los agentes que toman parte dentro del campo educativo del niño de una reflexión y mejora para hacer del ocio un medio educativo desde todos los contextos y posibilite la mejora de las estructuras de los centros escolares haciendo de éstos centros de ocio que posibilitan su ejercicio y formación.

3. PEDAGOGÍA DEL OCIO

Los conceptos ocio y educación constituyen dos elementos de gran complejidad que se extienden sobre parcelas de estudio de diferente naturaleza. Tal premisa queda patente en Ortega (2005) el cual atiende a la educación para el ocio como aportación de experiencias pedagógicas y/o recreativas que sirven para adquirir unos objetivos de aprendizaje de ámbito kinestésico, afectivo y cognitivo relativos al uso provechoso del ocio. Se puede resaltar que la mayoría de los referentes respecto a la educación dentro del ocio enfocan a las diferentes áreas de vida a partir del aprendizaje a largo plazo.

Como expone Chavarría (2014), la educación se configura como una de las armas que posibilitan el cambio en el mundo por medio de la transmisión de actitudes, habilidades y conocimientos que sirven como base para dirigir nuestra vida hacia la satisfacción y seguridad necesaria para provocar un acercamiento en la tan deseada calidad de vida. Para llegar a esa meta se ha de orientar la dirección desde todas las vías que son de relevancia para el ser humano, es decir, no sólo resultará importante nuestra formación dentro de los campos de la economía y el trabajo sino que también será significativa y útil para otros ámbitos como el ocio donde la educación para el ocio puede hacer del individuo un miembro activo en la sociedad e incrementar su calidad de vida.

La involucración del ocio dentro de la educación también supone la creación de un instrumento de justicia social, un eje educativo que reduce las diferencias y contribuye a la equidad. Para su garantía social debe de ser adaptada a las necesidades y demandas del entorno y la población que forma parte de éste atendiendo al contexto social. Cultural y económico que concierne sobre el territorio en concreto. Éste no se ha de concebir como un aprendizaje puntual sino que debe de constar de un carácter longitudinal que asegure una continuidad, para garantizarlo se ha de promover las acciones desde instituciones educativas de carácter formal y no formal. El mundo del ocio ha sido en numerosas ocasiones referenciado dentro de la educación pero realmente éste no es llevado a la práctica (Latapí, 2015).

De esta forma, tal relevancia nos lleva a desembocar en la necesidad de una pedagogía del ocio que establezca de forma sistemática las bases y principios del ocio dentro del campo educativo, todo ello de cara a orientar y formar al ser humano para que éstos sean capaces ejercer su propio ocio con criterio y a su vez posibilitando el crecimiento propio y de nuestro entorno cercano. Además, los centros educativos fruto de las necesidades y demandas dentro del contexto familiar y educativo actual, está aumentando la oferta de ocio dentro del horario no lectivo ofreciendo cada vez más actividades de diferente índole que va de lo deportivo al campo tecnológico pasando por los idiomas.

Tal y como resalta Herrera (2003), dentro de todo este entramado institucional y teórico cabe destacar la figura práctica del docente el cual se personifica como el actor que ha de traspasar las fronteras didácticas, es decir, ir más allá de los contenidos curriculares presentados en la legislación educativa afrontando e incorporando los ejes transversales y contenidos del currículo oculto que abordan los aprendizajes de la vida, mostrando el centro educativo cómo éste debería realmente ser: una escuela para la vida. Como hemos remarcado, el docente debe ser aquel que adhiere en su acción tutorial o transversal didáctica la figura del ocio, formando a sus alumnos en una de las dimensiones que están incluidas dentro de la ciudadanía parte de nuestra sociedad democrática y postmoderna.

Finalmente, a modo síntesis, destacar que estaríamos equivocados si únicamente señalamos la necesidad formativa en el grupo de población infantil y con necesidades especiales dado que el ser humano no dejamos de aprender y, además, son numerosos los retos y desafíos que nos encontramos a lo largo de nuestra vida. Debemos llevar a cabo exploraciones de aquellas posibilidades que puede acarrear el ocio en nuestras vidas, posibilidades que se ven aumentadas ante el vertiginoso aumento de éstas en los últimos años. Por todo ello, la educación para el ocio supone un aprendizaje permanente que dota al ser humano de las herramientas y destrezas para practicar el ocio.

4. BUENAS PRÁCTICAS DEL OCIO EN LA ESCUELA

Si la familia es el hábitat natural para la transmisión de valores, la escuela es, en palabras de Bruner (2015), el primer y más importante contacto que el niño tiene con su cultura, donde ha de aprender a encontrar su camino en su cultura, comprender sus complejidades y contradicciones, ayudándole no solo a dominar unas determinadas habilidades técnicas, sino a conocer y tomar conciencia del mundo en el que va a vivir.

La utilización que los más jóvenes realizan del tiempo libre es algo que preocupa a la sociedad, algo fácilmente demostrable en los medios de comunicación que denuncian la apatía en la que se sumergen un alto porcentaje de este sector poblacional. Todo ello no hace más que manifestarla importancia de esta temática y del papel que deben realizar los agentes socializadores. Sin

embargo, la influencia de los agentes socializadores, especialmente los padres y madres, no es todo lo consistente que debería (Nuviala 2003).

De ahí, que la escuela debería asumir y responsabilizarse del papel que debe desempeñar en la formación de las nuevas generaciones para que estas sean capaces de aprovechar y gestionar su tiempo libre invirtiéndolo en un ocio educativo. Esto implica como señala Santos Pastor (1998) que la escuela preste atención no sólo a los cambios experimentados, sino también tratar de influir en ellos e intervenir.

La tesis que sustenta la relación entre actividades extraescolares y la mejora del rendimiento no solo ha sido puesta de manifiesto por investigaciones como la de Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz (2006) y muchas otras, hasta el punto que se ha expandido comúnmente entre los agentes educativos, de modo que los padres favorecen la asistencia de los hijos/as a varias actividades extraescolares que concilian con sus estudios. Todo ello con el fin de poder proporcionar los múltiples beneficios que se asocian a las actividades extraescolares.

Esta situación ha derivado en la utilización en nuestra sociedad, de forma casi masiva, de actividades fuera del horario escolar que apoyen, complementen y potencien no solo el rendimiento escolar del alumno, sino también su propio desarrollo personal y otros aspectos como el ocio, la salud, los valores, etc. Dichas actividades suelen agruparse en dos tipos bien diferenciados: por un lado las actividades extraescolares (actividades realizadas de forma externa fuera del curriculum escolar) y las extracurriculares (actividades desarrolladas dentro del ámbito escolar como complemento para el alumno y generalmente dependientes del centro).(Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz, 2006).

En función de lo expuesto consideramos que la educación del ocio se presenta como una necesidad social que demanda de una intervención educativa conjunta desde los diferentes agentes y contextos educativos (familia, escuela, ciudad, instituciones deportivo- culturales y artísticas, etc). Sin embargo, lejos de que esta se expanda de forma generalizada en todos los espacios educativos, especialmente en la escuela, se ha establecido como normativo el desvío de la educación del ocio en los escolares como algo propio de las actividades extraescolares, dejando a un lado el tratamiento del mismo como contenido educativo del aula desde enfoques transversales.

Desde este planteamiento se produce una oferta de ocio cuya principal finalidad es su consumo, pero como hace tiempo ya exponía Pérez (1988) el gran peligro de la educación del ocio recae en favorecer exclusivamente la creación y recreación de actividades para ser realizadas, dejando como algo circunstancial o

anecdótico la finalidad educativa de las mismas, que consiste en potenciar lo educativo que tenga ese ocio.

Un consumo que se abre para aquellos que disponen de los recursos económicos para poder llevarlos a cabo. Un consumo que se encuentra mediatizado por la cultura y oferta del entorno. De modo que no todas las actividades tienen la misma oferta y demanda. Generalmente las actividades extraescolares más demandadas entre los escolares son de índole deportiva para los chicos y artística para las chicas. En un intento de promover la ciencia y la tecnología entre las actividades extraescolares, Vázquez y Manassero (2007) refuerzan las potencialidades del entorno natural y artificial como recurso educativo promoviendo experiencias que son la fuente de aprendizajes escolares científicos escasamente tratados en el currículo.

Romper con este tipo de ocio exige adentrarnos en la búsqueda y análisis de buenas prácticas que puedan despertar nuevas formulas de aprovechamiento del tiempo libre idóneo para los menores, tanto en su contexto escolar y familiar. Pues en ocasiones “los docentes se quejan de que algunos alumnos realizan demasiadas actividades fuera de la escuela y que éstas son elegida por los padres o mal planificadas, no produciéndose una coordinación o complemento con las actividades realizadas en el colegio” (Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz, 2006). De ahí que expongamos a continuación algunos ejemplos de formación de las familias para que éstos puedan contribuir educativamente al ocio responsable de los hijos. Somos conscientes de que es una aproximación alejada de la exhaustividad. De modo que no son todas las que están, sino una leve selección azarosa que actúa como criba inicial de multitud de experiencias que no han sido aquí plasmadas.

El curso número 44 de la Escuela de Formación de la CEAPA, lleva por título *“La educación en el ocio y el tiempo libre”* consta de dos recursos. En primer lugar, un libro de Inés Blanco (2011) que actúa de guía para el alumnado en el que se parte del concepto de ocio y tiempo libre, cómo educar el ocio como realidad educativa, así como la función que representan distintos agentes socializadores resaltando el papel de los padres en la educación del ocio y de las AMPAS como generadoras de espacios de ocio saludable (<https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Curso%2045%20Ocio%20alumno%20-%20%20Web.pdf>). En segundo lugar, un video de 25 minutos (<https://vimeo.com/63251242>) realizado desde la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y financiados por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Entre su contenido cabe resaltar algunos de los aspectos en los que enfatiza: se recuerda que el tiempo libre es educativo y favorece el desarrollo integral, evitar llenar este tiempo exclusivamente de actividades académicas y que el juego es un derecho necesario en los niños, promover un ocio activo frente al consumismo, favorecer una oferta de ocio diversificada y la voluntariedad de la elección que más se adecuen a las necesidades, intereses y preferencias de los hijos y de la familia.

La web *escueladepadresymadresupz* contempló el 27 de junio de 2013 un espacio formativo para padres bajo el título “educar para el tiempo de ocio” en el que se resalta la importancia de la colaboración familia-escuela para promover actividades saludables y creativas para romper la predominancia del televisor como forma de ocupar dicho tiempo, conceder importancia a los momentos de ocio de los menores, mantener su voluntariedad, autonomía y libertad en la toma de decisiones, interesarse por conocer los gustos y aficiones de los niños, fomentar espacios de ocio compartido y ocio en solitario en el ámbito familiar, estimular la solidaridad y otros valores a través del ocio, impulsar las actividades de tipo deportivo, alentar un ocio no consumista, no cargar de actividades extraescolares, etc.. Además de lo expuesto resulta fundamental que profesorado y padres actúen como modelo de buen aprovechamiento del tiempo libre.

También existen en las redes algunos *recursos audiovisuales* para concienciar a los jóvenes del valor del tiempo libre promoviendo un uso responsable y provechoso del mismo. A modo de ejemplo proporcionamos algunos de ellos, resaltando especialmente los realizados por la Junta de Andalucía sobre el Buen uso del tiempo de ocio (https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=ZXOejRZ-cEY) y el corto en el que se abordan los Conceptos de ocio y tiempo libre (<https://www.youtube.com/watch?v=cpbq4Lx7Q>). Resulta también de gran utilidad los cortometrajes “No pierdas tu tiempo” (<https://www.youtube.com/watch?v=9YvKSXw5fhE>), ¿Cómo utilizas tu tiempo? (<https://www.youtube.com/watch?v=o-xW-ilx5pM>) y Aprende a organizar tu tiempo (<https://www.youtube.com/watch?v=kV4UR5aUqtQ>)

5. CONCLUSIONES

No cabe duda la inmersión total del ocio dentro del campo educativo además de su aproximación dentro de la escuela. No obstante, en ciertos aspectos, aún son insuficientes los esfuerzos, dando la necesidad de crear, consolidar y reforzar una base formativa respecto a la pedagogía del ocio. Para ello, se ha de incorporar ciertos módulos formativos, e incluso asignaturas, dentro de los planes formativos universitarios para la formación del profesorado de diferentes etapas de manera que asegure su ejercicio, además de la proporción de formación continuada para aquel profesorado que se encuentra en funciones y requiere de una iniciación o renovación pedagógica respecto al tema.

Por otro lado, cabe destacar la participación familiar dentro de la educación del ocio en el ámbito escolar. Se ha de erradicar esa visión que las familias tienen como medio institucionalizado del ocio que permite la destitución de sus funciones durante un periodo de tiempo para su disfrute personal, olvidando lo realmente fructífero que es el tiempo en familia. Para ello, se han de incorporar acciones formativas sobre ocio familiar dentro de las escuelas de padres que ayuden a entender a la esencia del ocio para que transfieran correctamente el conocimiento

al ejercicio del mismo. Otra iniciativa podría ser la inclusión de actividades de ocio en el centro en el que las familias puedan ser parte activa de éste ya sea por medio profesionales o actividades propias del centro o complementarias que se realizan en el tiempo no lectivo, sería una buena forma de hacer más fuertes los vínculos familiares a la vez que se involucra a la comunidad educativa completa en la actividad escolar.

Por último, resaltar la escasa divulgación científica que se recoge respecto al tema tanto desde el ámbito teórico y empírico ante una situación que es una realidad cada vez más palpable y real. Se hace necesaria la apertura de nuevas líneas de investigación dentro de los departamentos universitarios asociados a la teoría de la educación, llevando a cabo estudios y proyectos que aborde este fenómeno otorgándole la consistencia científica que requiere por medio de la divulgación científica a través de publicaciones en congresos internacionales y revistas de alto impacto para, posteriormente, ampliar el campo de investigación y transferir una serie de mejoras a la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Carbonell, X., Graner, C., y Quintero, B. (2010). Prevenir las adicciones a las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela mediante actividades educativas. *Trastornos adictivos*, 12(1), 19-26.
- Chavarría, M. (2004). *Educación en un Mundo Globalizado. Retos y tendencias del proceso educativo*. México, D.F.: Trillas
- Fraguela, R., Lorenzo, J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- Gairín, J., y Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias pedagógicas*, 9, 21
- Herrera, P. (2003). Acompañando los procesos de cambio en educación: Bases para una acción mediada. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2 (2), 139-158.
- Latapí, P. (2015). Educación y justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1).
- Martínez-Gorroño, M. E., & Hernández-Álvarez, J. L. (2014). La institución libre de enseñanza y Pierre de Coubertin: la educación física para una formación en libertad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(54).

- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Educación y Ciudad*, 29, 28-29.
- Moriana Elvira, J. A., Alós Cívico, F., Alcalá Cabrera, R., Pino Osuna, M., Herruzo Cabrera, J., & Ruiz Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(8).
- Nuviala, A.; Ruiz, F.; García-Montes, M. E. (2003) Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos*, no 6, p. 13-20.
- Otero Urtaza, E., Navarro Patón, R., & Basanta Camiño, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 140-157.
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, (336), 111-127.
- Pérez, G. (1988). El ocio y el tiempo libre: ámbitos privilegiados de educación. *Comunidad Educativa*, 6-9.
- Ruiz, F., y García Montes, M. E. (2002). Retos de la escuela del siglo XXI ante la sociedad posmoderna del ocio y el tiempo libre. Educar para la mejora de la calidad de vida. *Retos. Nuevas perspectivas de educación física, deporte y recreación*, 1, 6-8.
- Santos Pastor, M. (1998). Capítulo IV La educación del ocio por medio de las actividades físicas extraescolares. *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa*, 502, 63.
- Vázquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. A. (2007). Las actividades extraescolares relacionadas con la ciencia y la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-34.

EL APRENDIZAJE POR SERVICIO: UNA OPORTUNIDAD DE APRENDER MEJORANDO EL ENTORNO

José Santiago Álvarez Muñoz
(Universidad de Murcia)
josesantiago.alvarez@um.es

M^a Ángeles Hernández Prados
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

Resumen:

Ante la presencia de las nuevas corrientes democráticas que ahondan en nuestra sociedad aparecen nuevas metodologías que buscan hacer de la educación un elemento generador del cambio social en pro de mejorar nuestro entorno cercano. Una de ellas es la metodología Aprendizaje-Servicio por medio de la cual se busca el acceso a contenidos curriculares a través de la puesta en práctica de un servicio en concreto dentro de nuestra comunidad. Dicha metodología permite trascender de los muros didácticos del aula accediendo a otras realidades que posibilitan la apertura a nuevos aprendizajes, enseñanzas trascendentales para la vida, es decir, para la formación ciudadana que asegure la conformación de seres activos en el entorno. Posteriormente, se exponen varias experiencias que van desde la Educación Primaria a la educación universitario para acceder de primera mano a ejemplos de educación en comunidad. Finalmente, cabe destacar la inclusión en los planes formativos universitarios para el profesorado y la extensión de estas prácticas a diferentes plataformas para asegurar la difusión para contagiar esta acción y potencien los efectos.

Palabras clave: servicio, comunidad, aprendizaje, educación en valores.

Abstract:

From the presence of the new democratic trends which deepen in our society appear new methodologies which look for making the education a generating element of the social change in favor of improving our near area. One of the methodologies is Learning-Service which looks for the access to curricular contents by means of the practice of an specific service inside of our community. That methodology allows passing the didactic walls from the classroom, accessing to other realities which make possible the opening to new learnings, transcendental teaching for the life, that is, for the citizenship training which make sure the conformation of active human beings in the society. Afterwards, it exposes some experiences which came from the Primary education to the university education to access, from first hand, to examples of education in community. Finally, it must be included the inclusion of university training plains for the teachers and the extension of this practice in different ways to pass this action and develop the effects.

Key words: service, community, learning, value education

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en la sociedad no deberían ser contemplados por los centros escolares y agentes educativos como quien mira una obra de arte, recreándose en la pasiva observación de la misma, o en el mejor de los casos, a describir lo que se observa. Las instituciones educativas forman parte de engranaje de la sociedad, no como piezas estáticas de la maquinaria, sino como elementos esenciales de su funcionalidad.

Precisamente, el cambio de siglo, no sólo supone un cambio de cifra sino que está ocasionando una auténtica revolución dentro del campo de la educación configurando un nuevo modelo de escuela que abre paso a nuevos principios como las nuevas tecnologías o la atención a la diversidad. Dichos cambios están proporcionando la aparición de nuevas metodologías que contemplan otros ámbitos de trabajo que se ven inherentes a la educación, representadas como nuevas maneras de entender el aprendizaje.

A modo de ejemplo cabe mencionar la diversidad de cambios experimentados por la educación escolar como consecuencia de la incorporación de las TIC a las mismas (e-learning, blogs, wikis, enseñanza mediante soportes móviles, pizarras digitales, etc.). En este sentido, desde una perspectiva crítica, Picardo (2002) reconoce que las Tic “posibilita la capacidad de movilizar información, documentos, imágenes y guías didácticas que permiten establecer una “relación” educativa entre tutores y alumnos, más allá de las barreras espaciales y temporales”, a pesar de los dilemas, debates y advenimiento a las que se han visto expuestas las Tic desde diferentes sectores, pero especialmente desde el educativo (sobreinformación, infraestructuras, habilidades informacionales, analfabetismo funcional, e-competencias, etc.). Para el autor el principal riesgo de la educación en Internet es compartido con la enseñanza presencial, y tiene que ver con la capacitación del alumnado en transferir los aprendizajes adquiridos superando así la mera teoría. Otro debate a contemplar, desde la dimensión ética, es el papel de las Tic en la vida ciudadana, finalidad ésta que ha de cubrir la educación escolar en corresponsabilidad con otras instituciones educativas.

La educación atenta sobre nuevos ámbitos como la sociedad, ésta se adentra dando una reconfiguración al concepto, cambios que la hace figurar como una herramienta que posibilita el desarrollo de capacidades dentro de cada individuo para comprender, convivir y actuar en nuestro mundo. Un mundo en el que la creciente aparición de la democracia hace más importante el papel del ciudadano requiriendo, por lo tanto, un papel más activo de éste (Gumucio, 2011).

Sin embargo, a pesar de las posibilidades que la democracia abre a la ciudadanía y su protagonismos social, coincidimos con Paramio (2015) cuando resalta como rasgo distintivo de la cultura política de los países democráticos la ambigüedad e incoherencia de su ciudadanía, ya que se mueve entre “el apoyo mayoritario a las instituciones y valores de la democracia y un extendido sentimiento de desconfianza hacia la política, los partidos y los políticos entre profesionales” (P.45), que se agudiza aún mas en sistemas bipartidistas cuasicerrados. Entre los motivos que expone el autor apoyándose en diversas

referencias, se encuentran las valoraciones comparativas entre la democracia real del sistema y el ideal que tiene la ciudadanía de la misma, la frustración ante los resultados de la política, incapaces de garantizar un modelo económico de crecimiento estable.

El cinismo político (los políticos no se ocupan de los problemas de la gente común, sino de sus propios intereses) es un rasgo fundamental de la desafección política. Pero no se ha traducido en simple apatía, ni en disminución de la participación, aunque se pueda pensar que éstas debieran ser sus consecuencias lógicas (Paramio, 2015, 47)

Esta desmoralización hacia el sistema y la política demanda de que los centros escolares rescaten su papel en la educación para la ciudadanía. Se debe posibilitar un trabajo que se oriente por la adquisición de unas competencias que incorporen la formación ética y ciudadana necesaria para vivir en sociedad, realzando el valor del capital social dentro de las esferas educativas (Cortina, 2007). De ahí que a pesar de reconocer la importancia de la condición interior de la ciudadanía se quiere resaltar, en esta ocasión, la exterioridad de la misma, pues si el ser humano ha de formarse como ser autonomía también ha de hacerlo en la interdependencia con los otros. Aunque ambos aspectos se presenten aparentemente como dicotómicos, son constitutivos del ser humano, y por lo tanto educables. En la actualidad, se hace necesario enfatizar en educación ese carácter público de la ciudadanía, ya que esta se ha sumergido y encerrado en lo privado, valorando lo público desde el escaparatismo, solo de ese modo podemos contrarrestar la apatía en la que se ve envuelta la ciudadanía. Así lo expresan Bernal, Gozávez y Burguet (2017):

“Los diversos caminos que podemos adoptar, en este sentido, acentúan necesariamente la relevancia del sujeto personal como actor social, mediante la reconfiguración de las experiencias individuales y colectivas, capaz de recomponer las polarizaciones que se han tipificado como consecuencia del despliegue de los distintos procesos de modernización contemporáneos” (p.1)

Atendiendo al aprendizaje social, dentro de la legislación educativa se incorporan los ejes transversales que contemplan varios aprendizajes para la vida vinculados con la formación ciudadana pero esfuerzos no son suficientes para garantizar el logro. Se requiere un cambio de mentalidad del profesorado que ayude al diseño de un modelo formativo que promueva el ejercicio y desarrollo de la responsabilidad social para el ejercicio de una ciudadanía activa. Para ello, emergen metodologías como el APS (Aprendizaje por Servicio) la cual permite la promoción de la ciudadanía haciendo al estudiante el principal protagonista y articulador de la acción, donde a través del servicio a los demás se llega al aprendizaje curricular y en valores.

Ahora bien, lo estatal no es la única vía desde la que desarrollar la ciudadanía de lo público, son múltiples las esferas y los agentes que pueden actuar en la diversidad de situaciones que requieren del compromiso participativo y solidario de la ciudadanía. Aunque existen distintas iniciativas

educativas que pueden contribuir a resaltar este papel activo de la ciudadanía en los estudiantes de distintos niveles educativos, en este trabajo nos centraremos en el Aprendizaje-servicio (ApS), ya que redundará en favorecer el aprendizaje de éticos y cívicos de ciudadanía.

A continuación, daremos un barrido teórico sobre todos los aspectos conceptuales que ahondan sobre esta metodología exponiendo desde los orígenes de ésta hasta las mejoras y beneficios que aporta. Además también se atenderá al plano práctico por medio de la revisión y análisis de los últimos estudios e intervenciones respecto a esta temática. Dicho capítulo nos ayudará a esclarecer nuestras ideas gracias al conocimiento profundo que lleve al diseño del proyecto de intervención.

2. APRENDIZAJE POR SERVICIO: MÁS QUE UNA METODOLOGÍA

No cabe duda que las instituciones educativas se muestran como agentes comprometidos con la sociedad los cuales están adentrando progresivamente en sus quehaceres la responsabilidad social como un principio más. Para llevar esto al ejercicio conviene la configuración y creación de entornos, situaciones y aprendizajes en la que los niños puedan ejercer su ciudadanía. Ante ello, surgen las propuestas de aprendizaje servicio dentro del contexto escolar como modelo formativo que combina el aprendizaje curricular y el ejercicio de una ciudadanía activa, personificándose también como un espacio propicio para el aprendizaje de competencias de cara a la práctica ciudadana en nuestra sociedad.

Haciendo un barrido histórico de dicha metodología debemos partir de la corriente educativa marcada por Dewey y James en Estados Unidos como primera aproximación a dicho concepto ya que asocia la educación a la proyección social, que se vio reforzado en los años 60 ante su primera aparición científica educativa. No obstante, ésta concepción de enseñanza se articula como una propuesta innovadora que se basa en la combinación de voluntariado y la transmisión de valores y conocimientos dentro de una actividad de aprendizaje-enseñanza que se recoge bajo una actuación sistemática que asegura la formación de corazón y mente (Andrea y Lidón, 2010).

Según señala Puig y Palos (2006), dicha metodología sustenta el éxito de aprendizaje en la ayuda mutua, haciendo más importante conceptos como la cohesión, solidaridad o igualdad para el avance y progreso del individuo, elementos que se ven relacionados con la ayuda mutua desde tres planos de actuación: la cooperación entre los compañeros para dar un servicio a la comunidad, la acción de servicio hacia un grupo de población determinado con una necesidad existente y, por último, la responsabilidad social propia como el deber ciudadano. Una experiencia óptima para la educación a la ciudadanía que estimula la cultura democrática en una sociedad de varios cambios pero que se ve en peligro ante una crisis de valores

Esta nueva forma de entender la enseñanza erradica la idea de evaluación por competencia, es decir, un modelo que entiende como única

forma de calificación un trabajo individual, situación que ocasiona malestar. Por el contrario, la inclusión del altruismo dentro del trabajo con agrupaciones colaborativas hace florecer una serie de beneficios: emociones positivas, autoestima, autoconcepto....en conclusión, un ejercicio de autoayuda en el que se aporta del propio ser para recibir más de lo que se da.

Uno de los rasgos característicos que definen su éxito educativo es el carácter práctico que incorpora el cual permite acceder a los aprendizajes desde otra vía, posibilitándose como una materialización de los aprendizajes que lo hace más accesibles. La práctica no sólo se quedaría en el mero ejercicio sino que desde el APS conlleva un paso más para abordar aprendizajes, se incluye la reflexión de la propia práctica para emitir un juicio u opinión propia fruto de la problemática planteada para actuar desde el ejercicio del APS, pudiendo tomar conciencia de un amplio rango de temas desde la educación medio ambiental hasta la inclusión educativa.

Después de todo lo comentado cabe resaltar como definición que sintetiza todo, la marcada por Tapia (2008): una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes (p.43). Una educación vivencial en el que el ser es el protagonista de la acción y la repercusión, es decir, el aprendizaje y la enseñanza.

Para el entendimiento de la metodología APS se hace necesario que se delimiten y conceptualicen bien los elementos clave que subyacen de ésta. Uno de las piezas clave dentro de esta metodología es el voluntariado el cual se entiende como una acción del ciudadano en pro de satisfacer una necesidad de un colectivo específico sin ninguna remuneración económica ante ello, lo único que recibe es la satisfacción personal la cual se referencia como una de las principales motivaciones por la cual se realiza esta acción (Vecina Jiménez, Chacón Fuertes, y Sueiro Abad, 2009).

Por lo cual, este servicio a la comunidad no ha de ser cualquiera, se debe acceder y abordar desde una iniciativa solidaria que ayude a satisfacer una necesidad contemplada dentro de un colectivo o grupo específico propio de nuestro entorno en favor de que, tras la intervención o trabajo de campo llevado a cabo, se dé un cambio a mejor en dicha situación hallada previamente. Acción que ayude a entender al alumnado el modelo de participación ciudadana que se postula desde el voluntariado y el papel que éste desempeña en el avance hacia una sociedad democrática donde se resalta la importancia de una escala de valores en el individuo en la que se contemple la solidaridad.

Sin embargo, tampoco podemos generalizar que todo voluntariado regularizado es APS puesto que ha de constar una connotación educativa para que se identifique. No todo voluntariado, aunque sea fructífera personalmente, lleva al aprendizaje puesto que ha de presentar un servicio que se adhiere al aprendizaje práctico de una serie de contenidos incluidos en el currículo escolar, elementos que se han de aprender a través de la práctica y reflexión de dicho servicio realizado. Por lo tanto, la incorporación de una dimensión

didáctica al voluntariado permite el acceso al aprendizaje y forjar, por lo tanto, una experiencia APS.

Desde la otra perspectiva, debemos remarcar que se requiere de un servicio a nuestra comunidad para que se presente esta metodología dentro de la intervención didáctica, es decir, no todo aprendizaje se objeta como experiencia APS. Nuestra intervención docente ha de traspasar los muros y ser desencadenante positivo en nuestro entorno cercano siendo motor social hacia el cambio, todo ello por medio de la creación de experiencias que posibilite el acercamiento al objeto didáctico desde el servicio a nuestra comunidad (Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso y Gezuraga, 2013).

Todos estos elementos se representan como variables que totalmente calibradas proporcionan experiencias APS sino obtendrías otro tipo de actividades o experiencias las cuales carecerían de uno de los elementos sustanciales de dicha metodología. De esta forma, la Universidad de Stanford desde el Service-Learning 2000 Center (1996) recoge todos estos parámetros y muestra de forma visual la delimitación conceptual con la siguiente imagen:

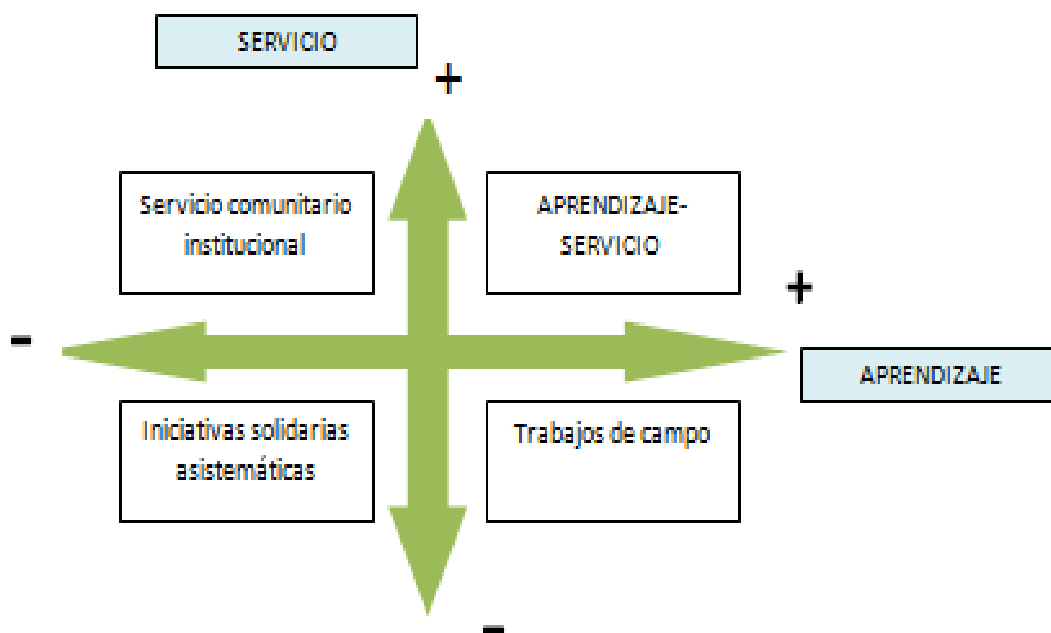


Figura 1. Delimitación conceptual del Aprendizaje-Servicio.

Ante tal demarcación etimológica y conceptual, cabe destacar la definición de esta metodología marcada por Batlle, Puig, Martín (2008) donde sintetiza todas las ideas esbozadas anteriormente con el repaso de todos los elementos clave y su combinación:

El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (p. 20).

3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS

Afortunadamente, cada vez son más las experiencias y prácticas de Aprendizaje por Servicio que se lleva a cabo en las diferentes instituciones educativas desde todas las etapas. Dicha metodología surgió en Estados Unidos para extenderse posteriormente a Reino Unido y los territorios de Sudamérica para finalmente hacerse latente en la educación de los países europeos democráticos. En cuanto a nuestro país, según Santos Rego, Sotelino y Lorenzo (2015), señalan que llegó a España con algo de tardanza debido a la situación educativa de España que se encontraba anclada en un enfoque conservador totalmente cerrado a nuevas perspectivas emergentes en el que predominaba un papel pasivo del alumnado y una escasa importancia a la participación social dentro del plan educativo. Siendo el inicio del nuevo siglo el momento que se iniciaría el movimiento APS en nuestro territorio hasta ser actualmente una de las metodologías emergentes y que se están abriendo paso como una de las más fructíferas dentro del panorama nacional e internacional (Lucas y Martínez Odría, 2012).

3.1. Aprendizaje servicio en niveles no universitarios

Desde la etapa de Educación Primaria cabe destacar una intervención didáctica desde el área troncal de Ciencias de la Naturaleza en el último nivel de la Educación Primaria. El grupo deberían ser dinamizadores, cuerpo organizador y comunicador de una campaña de donaciones de sangre por el barrio aprovechando que se está instruyendo en el aula el sistema cardiovascular y circulatorio, realizarían tareas como elaboración del cartel promocionador, contacto con la ONG que colecta sangre y difusión y comunicación a los vecinos del barrio. En este caso, se da un paso más y se amplía el rango de aprendizaje saliendo del aula y extrayendo un funcionalismo a los conceptos teóricos que se están inculcando en el aula, comprobando de primera mano la relevancia de contenidos como la denominación de sangre que tiene cada individuo o las condiciones saludables que se han de cumplir para poder ser donante y ayudar a los demás. Como podemos comprobar se transmite desde una faceta práctica los contenidos curriculares a la vez que la situación se rodea de una coyuntura social, ciudadana y cívica que integra un amplio rango de valores (Puig, Graell y Cortel, 2014).

Desde el centro educativo de los Salesianos de Valencia se da un enfoque nuevo en la asignatura de Ética en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria donde se incluye el desarrollo de éstas por medio de unas prácticas en iniciativas, asociaciones y organizaciones de naturaleza solidaria en las cuales deberán realizar cierto número de horas práctica junto con un trabajo de reflexión acerca de los aspectos emocionales, sociales, éticos y cívicos que desembocan de la acción llevada a cabo desde este voluntariado.

3.2. Aprendizaje servicio en la universidad

Respecto al papel educativo de las universidades convergen distintas dimensiones, por una lado aquellas centradas en la eficacia y competitividad económica, que supeditan la educación superior a las condiciones marcadas por el mundo laboral, para conseguir un servicio lucrativo con competitividad nacional e internacional, pero también una dimensión que desde una perspectiva más amplia centrada en el desarrollo de capacidades humanas se promueva el bien público, social y común. Desde aquí, la Educación Superior debería tener un papel activo, a nivel local y global, en la lucha por una sociedad justa y sostenible, por lo tanto no puede ni debe ser ajena a los grandes problemas de nuestro tiempo: cambio climático, injusticias sociales, conflictos armados, migraciones, violación de los derechos humanos, pobreza, etc.

El mundo universitario es una de las esferas educativas que más está incluyendo esta metodología, yendo más allá de actividades puntuales incorporándola como un modelo formativo que marcará el transcurso del curso escolar. Además, ésta se va incluyendo gracias a la creciente creencia de que la universidad también se postula como un centro ético que incluye una serie de valores y principios éticos de relevancia dentro de la vida profesional. Que mejor forma de asimilar todos estos contenidos que por medio del ejercicio y práctica tomando el contexto y la cultura como elementos condicionantes del aprendizaje. Otras vías de aprendizaje serán la observación y la construcción en comunidad (Martínez, 2010).

De esta manera, como señala se instaure esta metodología dentro de la universidad como medio para dar una apertura de la educación superior a la sociedad, ofreciendo espacios de implicación y participación más allá del voluntariado. Una manera de abordar los contenidos curriculares dentro de espacios contextualizados en contacto con la realidad, provocando el ejercicio de un servicio de calidad y aprendizajes más significativos. Todo ello envuelto en la creación de un proyecto en el que el alumnado es el principal protagonista y el posibilitador de su puesta en escena haciendo que, gracias a la práctica desarrollada, se adscriba la participación ciudadana en los estudiantes como modelo vital y se asume el rol que tienen como medio influyente en la configuración del capital social.

4. CONCLUSIONES

Las potencialidades educativas del Aprendizaje servicio ha sido puesta de manifiesto a lo largo y ancho de todo el trabajo. Son múltiples las producciones de índole científico que atestiguan tratarse de una oportunidad educativa que favorece el desarrollo de múltiples competencias esenciales en el desarrollo escolar-académico, social y cívico de los estudiantes. Pero lo más importante es el impacto que estas acciones puede ocasionar dentro de nuestro entorno cercano, haciendo de los centros educativos un punto social y cultural de referencia que posibilite el cambio social en pro de mejorar nuestro entorno cercano.

No obstante, dicha metodología aún se encuentra en fase de inclusión dentro de nuestro sistema educativo pues es reciente dentro de nuestro ámbito nacional. De esta forma, pocas son las experiencias y gran parte de ellas se concretan dentro de la educación universitaria pues se considera la etapa clave de tránsito madurativo. Sin embargo, daría más sentido y continuidad a los aprendizajes si dicha metodología se extiende a las etapas inferiores, potenciando la formación ciudadana del ser humano. Tal itinerario, si se cumple, haría posible el cambio dado que, al instaurarse como un principio básico educativo, abriría paso al desarrollo de acciones como hábito de los ciudadanos acercándose al principio de inclusividad que posibilita la erradicación de las desigualdades sociales y educativos. Para garantizar tal fin se ha de incluir como contenido dentro de la formación inicial del profesorado y, además, promocionar el establecimiento de convenios entre instituciones sociales y educativos, utilizando la educación como arma social para traspasar los muros escolares e ir más allá.

Por último, desde la producción científica desarrollada en relación al tema, cabe destacar que se postula un gran número de artículos pero todos éstos se centran en modelos o ideas teóricas que no extraen resultados ni datos empíricos que permitan dar veracidad a todo lo que se postula en los artículos presentes. Además, se han de promocionar las experiencias desarrolladas para que sean difundidas de cara a posibilitar su ejercicio en otros entornos, publicando y difundiendo los planes llevados por medio de la publicación en revistas de impacto o en congresos de corte nacional e internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrea, F., y Lidón, M. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 1.
- Bernal, A. Gozávez, V. y Burguet, M. (2017) La construcción ética de la ciudadanía en la actualidad. Ponencia XXXVI Seminario de Teoría de la Educación, Murcia. Recuperado de: <http://www.um.es/site2017/PONENCIA.html>
- Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la Universidad como propuesta pedagógica. En Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp.81-91). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Gumucio-Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y pensamiento*, 30(58), 26-39.
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Comunicación presentada en el VII*

International Congreso de docencia universitaria e innovación, CIDUI, Barcelona.

Martínez, M. (coord.) (2010): *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.

Paramio, L. (2015). Cambios sociales y desconfianza política: el problema de la agregación de las preferencias. *Apuntes Electorales*, (2), 45-58.

Picardo Joao, O. (2002). Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana deficiencia, tecnologia, sociedad y innovación sociedad y innovación*. mai/ago, (3).

Puig, J. M., Graell, M., y Cortel, G. (2014). Donación de Sangre y Educación para la ciudadanía. Una Aproximación desde el Aprendizaje Servicio y la Teoría del Don. *Teoría de la Educación*, 26(2), 141-162.

Puig, J.M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.

Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje–servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro

Tapia, M^a N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Vecina Jiménez, M. L., Chacón Fuertes, F., & Sueiro Abad, M. J. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, 21(1).

ESTRATEGIA E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI: EL TETRAEDRO DIDÁCTICO COMO UNA OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN GENUINA Y LA INVENCION SITUACIONAL

Lic. Raúl Volker

raulvolker@gmail.com

Resumen: *El presente trabajo enfoca la mirada en la Educación Superior, que tiene el mandato indelegable de educar a los jóvenes, mediante estrategias pedagógicas que inserten al alumno en el mundo del trabajo, en un contexto de globalización del conocimiento y convergencia tecnológica, sin que por ello se descuiden los aprendizajes necesarios para el desarrollo de un ciudadano crítico, autónomo y formado en los valores democráticos. Pero al mismo tiempo, se puede afirmar que las Instituciones educativas de estudios superiores han perdido credibilidad, ya que el dispositivo universitario carece de eficacia al momento de fundar subjetividades.*

Una alternativa de análisis de la realidad del dispositivo universitario actual en el que se encuentran los jóvenes con trayectorias universitarias discontinuas e inconclusas, y que provocan el fracaso universitario, se constituye en una problemática que requiere de soluciones verdaderamente innovadoras de invención situacional.

Esta perspectiva de resultados, hacen anacrónica cualquier propuesta educativa tradicional y debe hacer reflexionar a quien se acerque a esta problemática, en la imperiosa y urgente necesidad de comenzar a recorrer procesos de innovación genuina que brinden propuestas creativas con la mirada puesta en el horizonte, pero sabiendo que el futuro se construye con trayectorias universitarias reales a las que hay que acometer desde hoy mismo, con propuestas superadoras de invención en nuevos modos de habitar esa realidad como lo propone “el tetraedro pedagógico para el abordaje áulico en la educación superior”.

Palabras claves: *Trayectorias universitarias, tetraedro didáctico, Innovación genuina, Invención situacional.*

Introducción

La educación actualmente debe dar respuesta a varias demandas coyunturales pero a la vez, establecer un rumbo cardinal con expectativas ambiciosas que configuren una visión en el largo plazo, de la comunidad que queremos perpetuar. Debe desde luego, resolver la aparición de nuevas circunstancias sociales, debe lograr achicar la brecha de la desigualdad que trae aparejada la globalización, cuyo proceso de desarrollo económico-social vincula hoy más que nada gracias a la teleinformática, a todos los ámbitos y todas las comunidades posibles como contextos en los cuales se dan infinitas posibilidades de lograr una cultura compartida y de acceder al conocimiento bajo un nuevo e innovador concepto de gratuidad.

Entonces, para gestionar estratégicamente el conocimiento tenemos algunas herramientas, y claro está que nunca son suficientes y debieran ser más aún, pero en rigor de verdad, esa utilización se traduce en lo que es la falla operativa de la utilización de éstas que se poseen actualmente, porque no se experimenta un desarrollo armónico ni una planificación transversal de los contenidos, para explotar esas pocas herramientas con las que se cuenta. Es decir, no hay un plan táctico porque no hay un plan estratégico y no se sabe hacia dónde se quiere ir.

Hoy la información digital tiene características y atributos propios de los bienes que se definen como comodities, y esto se trasunta en algo negativo por la anarquía con que se presentan y la falta de profundidad, esfuerzo y análisis con que se realiza el abordaje. Es por esto que la educación en nuestra coyuntura económico-social, debe estar inmersa en las demandas sociales apremiantes, para poner la mirada en el largo plazo y actuar en forma proactiva y deshacerse de su actual situación de pasividad que envuelve la realidad áulica cada vez que se habla fracaso universitario, donde solo se reacciona ante las circunstancias.

Es necesario y urgente para el sistema educativo, accionar en consecuencia brindando la infraestructura necesaria para decodificar los nuevos lenguajes y las nuevas plataformas desde donde se accede a la cultura con propuestas superadoras de invención situacional, contextuales y que realmente accionen sobre los alumnos como principal herramienta para ese tramo de sus vidas. Es la preocupación constante de introducir al sujeto de la educación en otro universo de significación para ayudarlos a construir su propia singularidad que marque la diferencia en lo colectivo.

El proceso de globalización de los saberes...

En la historia de la economía mundial se alternan períodos de integración y de desintegración, resultantes de la continua interacción de los Estados, las empresas y los mercados. Este fenómeno, que aparece ya en la primera revolución industrial, se manifiesta con mucha mayor potencia en nuestra época, donde hace eclosión un nuevo impulso de integración internacional que posee el mismo significado de rápido crecimiento de la fase de globalización que, de una manera análoga, se extendió durante la segunda revolución industrial.

Otra diferencia, no menos importante reside en que el ímpetu de esta nueva forma de integración no proviene de la expansión de los modelos de producción existentes, sino que es debida a un cambio cualitativo originado en una real revolución tecnológica que, por sus dimensiones, alcances y velocidad no conoce antecedentes en la historia mundial, impulsada por los grandes adelantos producidos en las telecomunicaciones y la informática.

En realidad, la mundialización es un hecho estructural y no ideológico, dado que tiene un origen y sustento material en vectores económicos donde la revolución tecnológica no sólo tiene implicancias geográficas, económicas y sociales sino que, fundamentalmente, provee el sustento a la descentralización de la toma de decisiones en todos los órdenes de la existencia humana.

“A la hora de analizar las distintas consecuencias de la globalización, será conveniente dejar de lado los prejuicios ideológicos y tomar más en cuenta la realidad de los hechos. Una cosa es la globalización concebida como hecho estructural y otra muy distinta la ideología de la globalización, que es el neoliberalismo. La diferencia no es simplemente semántica” (Castro).

En consecuencia, surge en las instituciones educativas la necesidad de generar una planificación estratégica que apunte a efectuar reformas estructurales de orden interno como un elemento de vertebración con la realidad de los cambios sociales y culturales que se están dando a través del proceso de mundialización.

“...en este marco de la mundialización y del avance tecnológico, la implementación de una planificación estratégica en una institución educativa debe asegurar un proceso de transformación acorde con los grandes cambios producidos, y que no sólo introduzca modificaciones sustanciales en la estructura, las competencias, los contenidos curriculares y los criterios de evaluación, sino que, fundamentalmente, signifique la aplicación de una política clara de compensación de las debilidades y amenazas, así como del apuntalamiento de las fortalezas y oportunidades” (LauritoSeptiembre, 2002).

La actualidad universitaria y la réplica de un modelo tradicional

“Esta es mi Universidad”, dice el rector de una institución universitaria, y podría mostrar unas cuantas fotos del frente, de algún acto de colación y algunas aulas y laboratorios de la misma. Un sociólogo tal vez podría ver a una Universidad como a un grupo de personas, con tales y tales características en la búsqueda de la consolidación de su proceso de sociabilización y de su enriquecimiento y madurez educativa; Un abogado tal vez puede mostrar todo un marco jurídico de la institución, con determinados derechos y obligaciones. Cada uno de ellos presenta un modelo de organización y un modelo en particular siempre es nada más que una representación simplificada de la realidad que muestra solo un perfil determinado y no todos los puntos de vista desde los cuales una Universidad puede ser analizada.

El modelo imperante actual en la institución universitaria, utiliza las herramientas educativas y tecnológicas bajo una concepción espacial y temporal funcionales a la cosmovisión que surge de la modernidad, como paradigma de búsqueda del conocimiento en el marco de los fundamentos del conocimiento científico, y por otro lado abreva en los dispositivos de la revolución industrial y la necesidad de cumplir un horario, la disposición necesaria de un espacio físico donde se pueda supervisar la tarea, etc.; de hecho se disponen los laboratorios de informática tal cual se disponían los escritorios en una oficina, o bien como hoy se lo hace en un call center. Desde la disposición misma en que se imparten las clases está presente el concepto de esa disposición fabril incipiente. Es decir, pensar que esta tecnología educativa es imprescindible, es parcializar las ideas dirigiéndolas en un solo sentido y perder las posibilidades de desarrollar las innovaciones e invenciones que pudieran surgir para producir disrupciones estructurales; Precisamente estar atentos a estas cuestiones, sería una forma de pensar el futuro en términos dinámicos y evolutivos para una institución de estudios superiores que debiera estar más viva que nunca.

Con la Proa tecnológica hacia el futuro.

Son contundentes las palabras de Peter Druker acerca de que “La tecnología será la enseñanza universalizada, el eje de la comunicación didáctica del mañana como lo fue durante siglos la gramática-retórica greco-latina”¹ (Druker, 1989); es decir, no se habla ya de que el flagelo que emerge de la pobreza de los planes educacionales ineficaces es el analfabetismo, sino que ahora se debe hablar del analfabetismo funcional como el cruel mal que desvincula particularmente al individuo que transita la coyuntura viviendo como puede, en la periferia del sistema con el cual necesariamente habrá de interactuar de alguna manera desde una situación inadecuada, cada vez más difícil de salvar.

En alguna oportunidad se señaló que “*La alfabetización en tecnología será una de las prioridades de los sistemas educativos de los países que pretendan un crecimiento económico y un desarrollo social sustentable*” (Doval, Septiembre de 2007); pero también es necesario precisar cuál es la verdadera dimensión que queremos impregnar en el ámbito educativo acerca del concepto de tecnología.

En esto se pueden seguir dos líneas conceptuales para esclarecer la fórmula adecuada a éstos propósitos: Por un lado lo referente acerca del enfoque con que se abordan los temas del ámbito educativo, pero ahora si desde un enfoque tecnológico de los mismos, es decir cómo ha de ser la tecnología educativa imperante; en otro sentido y complementando la conceptualización acerca del abordaje de la tecnología misma, y los respectivos contenidos de los cuales es necesario apropiarse para llevar adelante toda propuesta pedagógica para una educación en la convergencia tecnológica.

Entonces se dice que por una parte se puede hablar acerca de la tecnología universitaria y de cómo la misma resuelve los aspectos referidos a la inmediatez y la localización del conocimiento; y por el otro todo aquello que tenga que ver con la educación tecnológica estrictamente hablando.

El objetivo clave de la educación en la convergencia tecnológica, es fundamentalmente para desarrollar en el individuo una cultura tecnológica que le permite una apropiación crítica del medio tecnológico. Se forma así una red de significantes y significados, de forma tal de manejar los núcleos conceptuales en una secuencia ininterrumpida de análisis, producción, aplicación, reflexión y reconstrucción; es decir un círculo virtuoso que se retroalimenta en una espiral que crece desde su coherencia interna alimentándose de sus propios actores, pero que jamás tendrá que perder de vista su inmersión social, su vinculación con la práctica tecnológica continua, y por consiguiente, una nueva práctica docente en los estudios superiores.

Pensar en estos términos es un deber ineludible a la luz de los resultados actuales, a la vez que no caben dudas de que esta es una tarea ardua, pero tampoco deberían quedar dudas en que es imprescindible, absolutamente necesaria y urgente. Esta es una manera de abordaje en términos estratégicos, y precisamente con esta concepción en mente, podemos ser proactivos

¹ Drucker, P. 1989. Las Nuevas Realidades. Sudamericana. Buenos Aires.

y demarcar los límites precisos acerca de quienes queremos ser, para poder pensar entonces en cómo hacer para llegar a ser aquello que deseamos.

Ese concepto de estrategia, hace referencia a la ordenación de los recursos de que se dispone y que confluyen para la realización de un proyecto predeterminado. Ese concepto de estrategia, desde el punto de vista educativo, tiene que ver con el conjunto de los procedimientos que se articulan para lograr un propósito pedagógico determinado siguiendo un plan preestablecido. Es atacar la problemática estratégicamente para poder planear acerca del futuro en todos sus plazos y decidir acerca de una propuesta de innovación; operando en el tiempo del corto y mediano plazo para entusiasmar e incentivar a diario, con la acción continua acerca de que lo que podemos y hacemos realmente para conducir nuestros destinos hacia un logro mayor, a la vez que nos enriquecemos con la experiencia cotidiana, y en el más largo plazo para decidir por nosotros mismos acerca de nuestro futuro tan deseado.

La percepción que se tiene de la realidad, siempre está relacionada con los cambios en el tiempo que se establece respecto de la estructura previa de percepción; entonces, no se perciben más que las diferencias, ya que la normalidad es imperceptible para el observador contemporáneo a lo observado (Belohlavek, 1992).

Se podría decir entonces, que la Universidad tal cual se la concibe hoy, es un espacio necesario para los procesos de sociabilidad y de inmersión en los distintos medios a los cuales debe hacerse frente en el futuro; pero hay que señalar que tal cual se plantea hoy la Universidad, es anacrónica en éste sentido, puesto que el contexto universitaria ya no replica eficientemente las necesidades del comportamiento social, se puede afirmar que en la Universidad se percibe una pérdida de credibilidad, ya que el dispositivo universitaria perdió su eficacia al momento de fundar las subjetividades por lo cual las circunstancias se viven en un proceso de desubjetivación en un “no poder hacer casi nada con la situación” (Duschatzky, 2008).

Es decir, abordar la problemática del futuro de la Universidad en lo que hace a su configuración espacial y material es arraigarse en un modelo mental que puede llegar a anquilosar y encorsetar las ideas, dado que el verdadero sentido del análisis estará dado en el debate concreto acerca de “la funcionalidad básica y los atributos fundamentales que la sociedad perciba como irrenunciablemente necesarios a la hora de transcurrir y recorrer el proceso educativo individual” (Belohlavek, 1992).

Con un sentido crítico y con la voluntad de querer construir mejores espacios educativos, es necesario y urgente, rediseñar y configurar desde la estructura universitaria actual, “un nuevo organismo que aprenda de sí mismo, que se alimente constantemente del contexto y que a su vez influya sobre él”; y que sea esencialmente “dinámico para adaptarse y desarrollar las ventajas competitivas y las singularidades que como sociedad necesitamos”; es decir, que se comporte y relacione como un organismo viviente, y que como tal, viva y se desarrolle en su contexto asumiendo un rol protagónico, proactivo e innovador.

Un nuevo paradigma educativo sólo será posible si tomamos conciencia, rediscutimos y redefinimos los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación (Aguerrondo, 1998).

Debemos entonces, gestionar estratégicamente el conocimiento; y para esta tarea tenemos algunas herramientas, y desde luego que nunca son suficientes y debieran ser más aún, pero también se observa una desidia que se traduce en la falla operativa de la utilización de éstas herramientas que tenemos actualmente a la mano, porque no se da un desarrollo armónico de una planificación transversal de los contenidos para lograr explotar esas pocas herramientas disponibles. Es decir, no hay un plan táctico porque no hay un plan estratégico y no se sabe hacia dónde se quiere ir.

El nivel externo o contextual

En torno a la misión de las instituciones de educación superior, puede afirmarse que tanto a través de la normativa vigente, como desde las ópticas particulares de diferentes autores comprometidos con las actuales necesidades de un modelo educativo aplicable a la educación y de las instituciones responsables de su eventual implementación, existe una coincidencia en cuanto a la repercusión que sobre este tienen las profundas transformaciones resultantes del

proceso de globalización. Una visión más amplia debe apuntar a que la formación del alumno se oriente a lograr una consustanciación con la producción de conocimientos, a fin de obtener una comprensión más acabada de la realidad, que le permita llegar más allá de su mera aplicación práctica y específica.

Otras dimensiones a considerar en el análisis del entorno están referidas a la diversidad de ofertas educativas y, fundamentalmente, a las necesidades y requerimientos que en materia de educación tiene la sociedad, destinataria final de los beneficios del mejoramiento producido por una adecuada planificación.

La revolución tecnológica y el proceso de globalización actúan de manera directa o indirecta, determinando una aceleración de los términos y una constante redefinición de los factores críticos que podrían llegar a ser muy importantes en la toma de decisiones estratégicas, por lo que las oportunidades y amenazas consecuentes son elementos fundamentales a tener en cuenta.

El nivel interno o institucional

Al igual que en el nivel de estudio externo o contextual, se debe abordar la minuciosa observación para detectar las fortalezas y debilidades que se incrustan en el ámbito interno configurando los modos de actuar y responder a las distintas alternativas que presenta la realidad del entorno institucional, deben considerarse aquí todos los procesos organizacionales relevantes que de alguna manera adquieran significación en los procesos de planificación estratégica para las instituciones educativas.

Como elementos relevantes, en el ámbito interno, debemos considerar, en primer término, la misión de la institución y sus principios, ya que constituyen el basamento de toda la actividad que ésta desarrolle.

Constituyen los carriles o andariveles por los que debe discurrir la actividad de toda institución educativa, actuando de cara a la sociedad, en ayuda de su continua mejora, vertiendo su accionar en la tarea de propagar los conocimientos, las creencias y los valores de la cultura.

Los objetivos de una institución educativa (Laurito, Septiembre de 2002)

Los objetivos de una institución educativa derivan, necesariamente, de su misión, valores y principios y deben ser los orientadores de los objetivos operativos aplicables, coyunturalmente, en las diversas áreas estratégicas.

Estos objetivos deben apuntar a:

- Contribuir al desarrollo del conocimiento, a su producción, preservación y difusión a través de la investigación, la docencia y la extensión.
- Servir a la sociedad mediante el análisis de sus requerimientos y necesidades, tratando de aportar soluciones posibles.
- Propiciar una educación que favorezca la formación de personas que lleguen a ser conductores de su propia vida y solidarios con sus semejantes.

Es decir, los objetivos de las instituciones educativas se centran en la formación de un equipo humano competente y eficaz que, comprometido a nivel personal y de conjunto con el proyecto institucional, se encuentre dedicado seriamente con el cumplimiento de sus funciones.

Es importante consolidar una cultura institucional que provea motivación necesaria, que apunte a generar un sentimiento de pertenencia, por sobre el interés individual en pro de la institución. Esta cultura institucional implica, necesariamente, una consustanciación con el ideario que se constituye como un elemento neutralizador de las eventuales tensiones entre los involucrados y permite integrarlos a una forma de planificación.

De hecho, se debe considerar que la planificación institucional implicará desmontar el conjunto de proyectos e individualidades para ubicarlo en un orden natural con distintos niveles de significado, de manera de constituir un punto de intersección en el que concurren las múltiples particularidades de los actores y de lo institucional en su práctica colectiva.

Tampoco puede dejarse de lado la existencia de un ambiente particular de la institución, en el que se asignan roles específicos a cada uno de los grupos así diferenciados, y a cada una de las personas que los integran, de allí la necesidad de establecer canales de comunicación fluidos, que favorezcan un proceso de intercambio.

Este intercambio debe producirse sobre la totalidad de la información, de los aspectos individuales e institucionales, en lo referente al marco valorativo, los conocimientos y experiencias puntuales y la percepción de la realidad.

La resultante será, entonces, el desarrollo de proyectos y actividades que procuren sostener a la institución en un proceso que posibilitará el análisis situacional necesario para una planificación.

Los elementos básicos que configuran una institución educativa son:

- Un proyecto vinculado con su misión y objetivos institucionales.
- Un conjunto de personas que interactúan.
- Una infraestructura material con instalaciones y equipamiento.
- Y una estructura organizacional que permite cumplir con las funciones específicas.

Un modelo institucional educativo, a pesar de compartir características de otros modelos de aplicación general, debe expresar sus particularidades basadas en su historicidad, misión y estructura organizacional.

El mayor desafío reside en preservar la identidad institucional, construyendo un modelo que permita el desarrollo progresivo de niveles de organización más complejos y pueda absorber los impactos del cambio, de manera de mantener invariables las características que conforman su “ser en sí”.

La práctica docente

Desde que se aborda el estudio de la práctica docente, no solo se debe pensar desde el quehacer de la práctica en el nivel institucional, lo cual implica el edificio y los recursos humanos que configuran el entorno inmediato de toda la vida universitaria, sino que debemos tener siempre también presente, la interrelación de ésta con su entorno extramuros, la sociedad, la comunidad educativa en su conjunto y las variables de roles, comunicaciones, culturas, y sus diversas formas de ser expresadas, las redes comunicacionales, y el modo particular desde el cual la Universidad, puede ser puente para el vínculo, respetando las identidades locales y haciéndose parte de su cultura.

Según Marta Souto hay cinco niveles de análisis (Souto, Marta, 1997): En lo Social, lo Institucional, lo Grupal, lo Personal y lo Instrumental, que se involucran generando un entramado complejo que genera conflictos, tensiones y contradicciones.

Para establecer algunas nuevas conceptualizaciones acerca del “acto pedagógico”, se desarrolla mas adelante una herramienta con la geometría espacial del tetraedro. Esta conceptualización del “tetraedro didáctico” ofrece un esquema interpretativo para pensar acerca del lugar que ocupa el docente en cualquiera de los modelos que tomemos, y de cómo se plantea desde su propia práctica una “situación de poder” y de cómo se genera y se construye y constituye “la mística” que atraviesa la íntima realidad áulica; ya que para nombrar rápidamente, este rol se construye desde una política de enseñanza y sus derivadas corrientes pedagógicas, conductismo, constructivismo, el docente como conductor, utilizando el saber cómo poder de un modo vertical, o el docente como coordinador de un grupo de aprendizaje.

Cabe mencionar también en éste sentido, que puede ser por otra parte, que no se genere ni constituya mística alguna y que esta práctica docente no sea más que un frío y demagógico accionar o el mero instrumento de un sistema que no necesariamente está preocupado por estas cosas.

En el nivel áulico cabe mencionar algunas cuestiones acerca de “el grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa”. En este punto surgen preguntas: ¿es el/la profesor/a el que detenta el poder por el saber? ¿Es el/la profesor/a parte del grupo? ¿Cabe alguna postura no vertical en la relación donde más que la autoridad legal quepa la autoridad legítima? ¿Cómo juega la dependencia? ¿Y la creatividad? ¿Podrá ser un/a coordinador/a?

Cabe destacar que todo esto depende del encuadre pedagógico jugado por el docente. De sus saberes, de cómo él/ella percibe al grupo o su práctica y de cómo él/ella es percibido por el “grupo” de alumnos.

Marta Souto propone “pasar de la seriación, al grupo de clase e incluir en él a los alumnos que la integran”. Claro está que todo esto parte de la concepción de hombre en la que debe basarse cualquier relación dialógica, y en especial todo acto pedagógico.

La autora propone al docente como coordinador de la clase, en un análisis de las características y la estructura de la misma. Definamos grupo, Souto dice...

“definimos grupo de aprendizaje como una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo” (Souto, Marta, 1997).

También distingue al grupo de aprendizaje de otros grupos y le atribuye las siguientes características:

- Objetivos: específicos, delimitados y conocidos por el grupo.
- Técnicas y medios: técnicas y procedimientos metodológicos
- Contenidos: contenidos organizados de información y contenidos curriculares
- Evaluación: actividades que tienden a buscar evidencias acerca de lo realizado en el grupo y analizarlos
- Rol del coordinador: tiene una función diferenciada del resto de los miembros. Triple función de experto a) conocimiento b) dinámica grupal c) didáctica.

A través del aprendizaje grupal se produce la integración de tres procesos: el grupal, el aprendizaje y la enseñanza. Todo esto se da en una integración dialéctica. (Souto, Marta, 1997)

Los alumnos y los docentes como referentes de una relación interpersonal trascendente

Sin lugar a dudas el alumno debe ser el centro y foco de todo el proceso educativo y por lo tanto, exige que todas las acciones, programas y servicios que ésta brinde se encuentren orientados hacia su formación y ayuda.

La relación docente-alumno como relación interpersonal es imprescindible para formar personas responsables; y teniendo presente este principio, los modos de enseñanza y los sistemas de aprendizaje deben orientarse hacia la reflexión del estudiante y de toda la comunidad educativa ya que este debe ser el compromiso de todos.

No es redundante señalar que dicha relación debe ser un fuerte apoyo en la presentación y difusión de los valores que la institución ofrece a sus alumnos y una ayuda inestimable para la formación de ellos. Se debe querer afrontar una nueva forma de hacer las cosas, recorriendo caminos que hasta hoy no se habían recorrido ya que sino se va a seguir arribando a los mismos lugares de antes.

“...Diseñar un proceso educativo para el emprendimiento presenta algunas dificultades; no podemos centrarnos en el tratamiento de contenidos, como suele hacerse al diseñar clases de manera tradicional. Es necesario enfocarse hacia el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan generar habilidades de relaciones consigo mismo, habilidades sociales y reflexividad respecto a sus propios procesos”. (Sepúlveda, 2010)

Planificación estratégica.

La realidad actual está caracterizada por la imprevisibilidad y la incertidumbre; Estas circunstancias determinarán diferencias y brechas entre los niveles de análisis previamente considerados, que obligan a una planificación estratégica cambiante y polifacética que no debe perder de vista los principios institucionales fundacionales. Es decir instituir una fórmula de funcionamiento que en todo momento instaure relaciones áulicas que se interroguen a sí misma para crecer, fortalecer y resignificar cada concepto, pero con el precepto fundacional como signifiante instituido para el vínculo pedagógico en construcción que en algún momento requiere establecerse.

Algunas cuestiones en las que hay que pensar si hacemos el ejercicio de pensar en el futuro, pueden ser representadas con palabras como Incertidumbre, imprevisibilidad, contextos turbulentos (Ansoff, 1999) o realidad y modernidad líquida²; desde tales términos debemos ahora desarrollar las estrategias necesarias tomando estos mismos elementos al momento de diseñar las futuras realidades con conceptualizaciones tales como la de una planificación estratégica, cambiante y polifacética.

La planificación estratégica debe permitir a la institución organizar adecuadamente sus recursos y actividades para alcanzar los objetivos y metas definidos previamente, en función de sus intereses y del comportamiento del entorno institucional.

Debe tener características propias dentro de una matriz de rasgos generales que apunte a una racionalidad en la selección de las opciones; esto es que las diferentes alternativas no puedan abandonar el plano de la realidad, embarcándose en proyectos de difícil o imposible realización.

La planificación estratégica debe tener una total y absoluta coherencia con la misión y los principios institucionales, dado que estos constituyen la piedra angular de todo su quehacer.

Debe mostrar congruencia entre los objetivos a alcanzar y los recursos a aplicar y las políticas a implementar para el logro de aquellos en el marco de escenarios posibles, realizando, en el plano operativo, acciones que permitan alcanzarlos. La suficiente flexibilidad viabilizará tanto las políticas como el uso de recursos, para lo cual debe existir el requisito de tener una clara imagen institucional futura deseable.

Una aproximación a la idea de la innovación.

La innovación es un concepto que asemeja la punta de un iceberg, en lo profundo existe mayor información. Lo mismo sucede con otros tópicos, tales como: el tema de liderazgo, hay gran cantidad de elementos relacionados, los cuales se deben tener incidencia en el momento de formar la organización educativa, pero se puede decir entonces, como una primera aproximación que innovación es: creatividad + imaginación, elementos absolutamente necesarios para lograr una Universidad innovadora en un mundo altamente globalizado. Estos conceptos como la innovación y la re-imaginación son así, los baluartes de un nuevo paradigma, de la nueva forma de administrar lo pedagógico y lo cognitivo.

Hay que tener entonces, la firme convicción de fomentar la cultura de la innovación, para lo cual se deberían crear las políticas y las condiciones necesarias desde los organismos que correspondan. Es en este sentido que se hace absolutamente necesario que se acorte más la brecha entre conocimiento impartido desde los niveles medio, técnico, terciario y universitario del sistema educativo y la realidad económica, social y empresarial para que estos actores institucionales de la sociedad no se estanquen y comiencen a fluir en forma natural desde uno hacia otro nivel sin mostrar disrupciones traumáticas.

Es un proceso sistemático para mejorar un producto, un servicio o el modelo de negocios que una organización desea desarrollar en el mercado, para que sea percibido favorablemente por la comunidad. Es la capacidad de visualizar una oportunidad y tener el coraje de plasmarla en un producto o servicio real, tangible y consumible por dicha comunidad. Es decir, es la capacidad de estructurar una idea y traducirla en un producto o servicio que tenga impacto en el alumnado. (Lambin, 1995)

La CREATIVIDAD es la capacidad de generar nuevas ideas y relaciones, en tanto que la INNOVACIÓN es la implementación de esas ideas; por eso se puede afirmar que: Innovar es el arte de crear algo nuevo, novedoso y original e implementarlo (Valdéz, 2000).

La Invención situacional (Duschatzky, 2008)

Silvia Duschatzky asegura que la innovación sumerge al docente en una búsqueda incesante de la actualización y que ello no genera alternativas experimentales inéditas; agrega circunscribe al concepto de innovación en la esfera temporal del mercado.

² Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. Zygmunt Bauman. Revista Observaciones Filosóficas.

En contraposición a estos conceptos, instala la idea de la invención situacional hacia la creación de singularidades para poder transitar la vida (Duschatzky, 2008).

Desde esta tesis se propone que ambos conceptos no son excluyentes y que ambas herramientas buscan construir un sujeto singular, crítico de su tiempo, capaz de analizar las fragmentaciones del mundo actual para ensamblarlos y abroquelarlos a la realidad que lo atraviesa.

La Innovación educativa

Al hablar de innovación educativa e innovación docente se hace referencia a la existencia de indicadores que pueden ayudar a la aplicación y el entendimiento de la innovación en los entornos formativos, realmente los indicadores son una especie de características que debe tener la innovación formativa para ser considerada como tal; se dice entonces, que si un proceso de innovación docente se basa en esos indicadores, significa que se está aplicando de forma correcta y si no los tiene, significa que o bien no se hace innovación o bien no es aplicable en la formación. Estos indicadores no son el objeto de este trabajo; pero si es un objetivo en lo que hace a esta conceptualización, reforzar y reivindicar la iniciativa innovadora como intensión para el trabajo áulico.

La acción de Innovar es encontrar relaciones que nadie había descubierto y crear nuevas conexiones. También, Innovar es diferenciación, ya que el objetivo de la innovación es diferenciar a una vieja Universidad, para modificar favorablemente la percepción de la comunidad educativa y diferenciarla, esto es sinónimo de posicionamiento en la mente del consumidor de dicha educación.

Una innovación funciona cuando resuelve problemas concretos y lo hace mejor que la opción anterior, pero hay organizaciones que se creen innovadoras y terminan ofreciendo las mismas cosas con algunas pequeñas e insignificantes modificaciones que ni el alumno ni la comunidad educativa perciben.

Es decir, una innovación deja de serlo cuando es igualada por la mayoría del contexto educacional y esperada por la comunidad educativa y además, se convierte en una característica esperada y no cuestionada, pero si una organización no declara obsoletos sus propias propuestas, alguien más lo hará por ella.

La innovación genuina (Fernandez, 2011)

Al hablar de innovación, como de creatividad o de inteligencia, no necesariamente todos tenemos lo mismo en la cabeza; no siempre damos los mismos significados a estos significantes. Pero, en beneficio de la productividad, deberíamos profundizar en el concepto de innovación, y llegar a su significado de mayor utilidad en la educación actual; deberíamos hacer un despliegue del concepto a lo largo de diferentes ejes y, quizá, convenir un lenguaje común en lo relacionado con su naturaleza.

En principio, innovar sería dar un salto cuántico; algo más que materializar la mejora continua, o incorporar nuevas tecnologías y prácticas emergentes. Apuntaría a métodos, productos y servicios, pero no sólo a eso. Se asociaría a la creatividad, pero llegaría más lejos. Podría exigir la existencia de áreas formales de I+D³, o simplemente una cultura ad hoc que catalizara la expresión del capital humano.

Para ser más concretos, la innovación constituye más un proceso que un suceso, pero cada iniciativa habría de analizarse con perspectiva sistémica y amplitud de miras, enfocando bien las expectativas y necesidades de los alumnos del presente y del futuro.

“...se necesita algo más para que ocurra la innovación. La caja de herramientas de todo innovador típico incluye tres cosas: preguntas, experimentos y confianza en sí mismo” (Osses, 2008).

A veces la innovación apunta también al funcionamiento o la cultura de la organización, pero lo que más llama la atención es la presencia de la casualidad en muchos avances ya sean

³ I+D es el proceso de Investigación y Desarrollo.

sociales o tecnológicos, tanto en el mundo científico, como en lo social o lo empresarial, lo cual también podría ocurrir en el ámbito educacional. Seguramente hay todavía mucho por descubrir, ya sea que nos guiemos por las casualidades o por las causalidades que se dan en los contextos organizacionales educativos.

En la génesis de toda innovación se deben destacar elementos tales como: (Fernandez, 2011)

El capital humano, si se supera la sinonimia con el término “recursos humanos”, y se utiliza como catalizador para la expresión de aquél como lo indispensable para realizar la innovación prevista...

La casualidad, en conjunción con mentes atentas y receptivas, tal como sugieren tantos descubrimientos “serendipitosos”.

El pensamiento conectivo, que permite trasladar algunas soluciones a otros problemas y contextos.

La perspectiva sistémica, para adelantarse a las necesidades y expectativas del contexto educativo y asegurar el acierto exitoso.

La intuición genuina, para facilitar, en las decisiones, el aprovechamiento de todo el saber a que no podemos acceder de modo racional.

La evolución de los valores, costumbres, hábitos, etc., de la sociedad, incluidos los cambios en las leyes, en la demografía y en la economía.

Respecto de la actitud mental al momento de afrontar un proceso de innovación, hay que tener presente algunos conceptos de la filosofía que desarrollara Genrich Altshuller: No hay dudas en que se debe impulsar el pensamiento divergente o lateral, pero también es necesario seguir desarrollando el pensamiento conceptual, analítico, sistémico, conectivo, inferencial, sintético, crítico, abstractivo y desde luego el cultivo de la intuición genuina. (Inventores, 20 de diciembre de 1994)

En verdad, se piensa poco en el ámbito educativo acerca de llevar adelante un proceso que despierte el pensamiento innovador, pero es que tampoco el personal directivo y mucho menos los docentes, se otorgan suficientes momentos de concentración y espacios de reflexión como para desarrollar y debatir estas ideas.

Necesidades que orientan a la innovación (Arias, 2011)

La innovación no es el resultado de ideas espontáneas; es el producto de un proceso continuo y sistemático. Sin embargo, para que ese proceso sea completo tiene que lograr un impacto en la organización y en la comunidad educativa.

Si la comunidad no la percibe como innovación, entonces no es INNOVACIÓN; es entonces que se puede sugerir los siguientes procesos innovadores:

- Innovación orientada por las necesidades percibidas por la comunidad educativa.
- Innovación orientada por las necesidades no percibidas por la comunidad educativa.
- Innovación orientada por las necesidades futuras de la comunidad educativa.

En definitiva, la Creatividad y perseverancia son las claves del emprender la innovación educativa genuina y situacional...

“...Creatividad y perseverancia son las claves del emprendimiento: El proceso de formación para el emprendimiento en nuestro entorno cultural se enfrenta a condiciones difíciles. Entre las múltiples habilidades que se requieren para que un sujeto enfrente las situaciones del medio generando respuestas sustentables, novedosas y útiles, se encuentra la capacidad de enfrentar las situaciones de crisis y los retos como una posibilidad y no como una amenaza” (Sepúlveda, 2010).

Los obstáculos que se encuentran al plantear estas ideas:

“Lo descrito, supone movilizar la capacidad creativa e innovadora en pro de optimizar las situaciones problemáticas que se abordan, fortaleciendo la confianza en sí mismo y

la perseverancia. Sin embargo, en nuestro entorno cultural actual la capacidad de innovación no es siempre bien acogida, pues suele significar la ruptura de las normas existentes y la generación de innovaciones que se perciben como amenaza a lo establecido. Por ello, aventurarse hacia el emprendimiento requiere una autoestima, con tal grado de desarrollo, que le permita al sujeto enfrentar la crisis con buena dosis de manejo ante situaciones de incertidumbre, con autoconciencia respecto de sus potencialidades para abordarla” (Sepúlveda, 2010)

La comunidad educativa tiene necesidades pero todavía no es totalmente consciente de ellas por lo cual se puede comprender un proceso de innovación en las necesidades que aún no son percibidas por la comunidad educativa. Esta desde luego encontrará una profunda resistencia entre los actores educativos pero depende en gran medida de la capacidad de liderazgo y del grado de apertura en los canales de comunicación que se utilizan.

Hay tecnologías y servicios educativos que la comunidad educativa va a necesitar en el futuro y ni siquiera se imagina que puedan llegar a existir y mucho menos necesitar.

Una tecnología o un nuevo material pueden aparecer en el mercado sin causar grandes expectativas, pero conforme se le vayan encontrando aplicaciones y usos en distintos sectores, puede causar estragos en los paradigmas vigentes.

Drucker sostiene que la mayoría de las innovaciones, especialmente las que tienen éxito, son resultado de una intensa y consciente búsqueda de oportunidades para la innovación. Raramente la innovación proviene de destellos de inspiración, esto no quiere decir que no sea posible que esto suceda, pero las innovaciones que tienen verdadero éxito son producto de un análisis frío de las oportunidades que se presentan para poder innovar (Druker, 1989).

Fuentes de Innovación⁴

La Creatividad

La creatividad es quizá la fuente de innovación mejor conocida y más aplicada. No obstante la creatividad no puede encargarse completamente del proceso de innovación, ya que es una herramienta demasiado compleja y que necesita tener ciertos límites.

Creatividad, significa producir objetos o ideas que no existían previamente; Se puede definir precisamente como el proceso mental que ayuda a generar ideas. Es decir, que genera un sinnúmero de soluciones que a través de una depuración racional puede llegar a ser la mejor solución posible a la problemática planteada...

La creatividad es el aspecto central de variados modelos de gestión de la innovación, la creatividad fue considerada hace años como una especie de condición necesaria para innovar ya que a la creatividad no siempre le sigue automáticamente la innovación, dado que las ideas son solamente las materias primas para la innovación. La creatividad solamente se encarga de generar ideas, pero es el pensamiento lógico el que se encarga de depurar las ideas hasta llegar a la mejor solución, la más innovadora. En cualquier caso, la innovación siempre exige un nuevo modo de pensar. (Polío, 2010)

Existen métodos para potenciar la creatividad, y en este sentido, debe tomarse en cuenta que la creatividad está estrechamente ligada con la inteligencia, ya que las ideas creativas surgen en un contexto donde es posible que no hayan estímulos presentes. Las personas creativas presentan las siguientes características:

- Son originales (No basan sus ideas en las de otras personas)
- Son flexibles
- Poseen fluidez de palabra
- Tienen apertura mental
- Pueden redefinir (Logran encontrar otros usos o definiciones para productos que han perdido valor con su uso normal).
- Tienen inventiva (Habilidad para transformar la realidad parcial o totalmente)

⁴ La Gestión de la Innovación como herramienta para la competitividad. Wendy Aymeth Manzano Polío. Universidad de El Salvador

“Se debe reconocer que la creatividad es un privilegio que solo los seres humanos poseemos, por tanto debemos usarla para reinventar nuestras sociedades de manera positiva”. (Polío, 2010)

Las fuentes de la Innovación según Peter Drucker^{5,6}

- Lo inesperado y la sorpresa.
- Lo incongruente
- Necesidad del proceso
- La estructura del contexto educacional
- Cambios democráticos
- Cambios en la percepción
- Los nuevos conocimientos. (Drucker, 2008)(Drucker P. F., Originalmente publicado en 1985)

Metodología para la innovación⁷

- Establecer un ambiente favorable para la creatividad y la innovación
- Definir la estrategia y el modelo organizacional actual
- Reconocer los supuestos fundamentales que sustentan el modelo organizacional
- Establecer nuevas ópticas de la estrategia y los modelos organizacionales
- Definir diferentes opciones estratégicas a partir de las nuevas ópticas
- Evaluar y seleccionar una estrategia original y superior (Drucker P. F., Originalmente publicado en 1985) (Drucker P. , 2008)

La innovación es el arte de inventar el futuro⁸ (Valdés, 2004)

La Gestión de la Innovación

Sólo es innovación lo que "rompe" con la tradición y con la historia. Bien porque es nuevo respecto a lo ya existente, y en este caso la perfección y mejora de lo tradicional no es innovación, bien porque sin ser nuevo para la sociedad lo es para la Universidad que adopta este cambio.

También se puede decir que el cambio es apreciado como asombro, ya que independientemente de su influencia en la sociedad, la innovación es apreciada y valorada por la sorpresa que origina. En este caso la sorpresa es rápida y de corta duración, pues cuando es familiar deja de ser sorpresa por lo que conviene conseguir con ella resultados a corto plazo.

La innovación es el proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio educativo hasta que sea aceptado definitivamente por la comunidad educativa. De acuerdo a este concepto, innovar no es más que el proceso de desarrollar algo nuevo o algo que no se conoce, a partir del estudio metódico de una necesidad, ya sea personal, grupal u organizacional, para lograr una meta determinada.

Para innovar es necesario un amplio conocimiento de una necesidad pero no todas las ideas innovadoras tienen éxito, por tanto, es necesario jugar con todas las herramientas necesarias para que la innovación no solo sorprenda sino que también funcione.

Hay que entender que la innovación, por sí sola, no garantiza necesariamente, que se alcance los resultados deseados. Se deben establecer metodologías y estrategias definidas para poder innovar. Se debe realizar un estudio frío de los factores que intervienen en el proceso para la innovación y de las oportunidades existentes en los diferentes escenarios, que siempre serán herramientas elementales. (Polío, 2010)

En el entorno actual, la Universidad está obligada a capacitar sus recursos humanos, enriquecer sus sistemas de información y lograrse capacidades tecnológicas acordes con los

⁵ “Innovation and Entrepreneurship”, Peter F. Drucker. Harperand Rows Publihers, Inc. Originalmente publicado en 1985. First Harper Business Edition 1993

⁶ LA DISCIPLINA DE LA INNOVACIÓN. Peter Drucker. 2008

⁷ LA DISCIPLINA DE LA INNOVACIÓN. Peter Drucker. 2008

⁸ Innovación, El Arte De Inventar El Futuro. Luigi Valdés. Ed: Norma.

nuevos desafíos. De ahí la importancia que tiene el proceso de innovación. Pues esto implica la renovación y ampliación de procesos, productos y servicios educativos, cambios en la organización y la gestión y cambios en las calificaciones del capital humano. Por tanto no debe entenderse como un concepto puramente técnico, sino que tiene raíces de carácter económico-social

La innovación tiene como objetivo explotar las oportunidades que ofrecen los cambios, que sea fundamental en la generación de una cultura innovadora que permita a la Universidad ser capaz de adaptarse a las nuevas situaciones y exigencias de la sociedad.

Conceptualización de “Universidad Innovadora”

La Universidad Innovadora logra transformar los avances sociales, científicos y tecnológicos en nuevos productos y procesos, mediante la adecuada y efectiva vinculación de la ciencia, la tecnología, la producción, las necesidades sociales y requerimientos del mercado nacional e internacional.

Es aquella, que mediante la sistemática aplicación de innovaciones e invenciones, luego de un diagnóstico situacional y profesional, posee un nivel de organización de la gestión educativa, tal que sus ofertas poseen calidad superior o igual a las mejores existentes en la oferta educativa. La definición de Universidad innovadora abarca el accionar de la organización en su totalidad.

Características de la Universidad innovadora:

- Contar con una estrategia de desarrollo definida.
- Tener visión para identificar (anticipar) los requerimientos de la sociedad (tendencias del mercado).
- Capacidad para obtener, procesar, asimilar información tecnológica, social y económica.
- Aptitud para lograr la cooperación interna (en toda su estructura funcional) y externa (con los centros de investigación, de educación superior, de toda la comunidad educativa).
- Constante interés por la superación profesional de todo el personal.

La Innovación Estratégica

Se podría reflexionar acerca de la estrecha relación entre responsabilidad organizacional e innovación, se considera que la innovación debe ser liderada por las personas, libres de prejuicios, capaces de desmarcarse de los principios vigentes y pensar, desde la misma realidad, con actitudes inconformistas y radicales. Y para conseguirla, se requiere de calidad ética y cultural, clima de confianza, un esquema organizativo al servicio de las personas, interdisciplinariedad, una constante actitud investigadora abierta, capaz de rectificar.

También debemos experimentar y apoyar a la innovación y aprender de los errores ya que “No hay innovación sin riesgo”. Un elemento fundamental, crítico, de toda innovación, para que consiga la aceptación de la comunidad, es que sea fácil de comprender y de entender. Sin embargo el simple hecho de romper las reglas tampoco nos garantiza el éxito.

La Innovación Estratégica va a depender del entorno educacional, de lo que realmente necesita la comunidad educativa, de sus puntos Fuertes y débiles; pero es necesario tener presente que encontrar una nueva idea de hacer las cosas sin la ayuda de una ventaja tecnológica resultara difícil para el éxito.

“...El ambiente en el cual la capacidad de innovación y la cultura de responsabilidad brotan con fuerza no es otro que el de la libertad personal y comunitaria. La confianza es el mejor clima para conseguir un ambiente de trabajo estimulante y creativo. Bien advertido que la confianza no es algo que se pueda pedir ni mucho menos exigir: la confianza se inspira. Son los propios protagonistas de esa aventura compartida que es una empresa quienes deben cargar con el honor y la responsabilidad de autogestionar su propio trabajo y evaluar con realismo los resultados. Sólo así podrán fulgurar constelaciones innovadoras y creativas”. (Llano, 2003)

Es importante integrar en la estrategia global de la Universidad, la gestión de la tecnología, es decir la estrategia que permita a la Universidad desarrollar, adquirir y asimilar tecnología,

incorporarla de forma eficaz a sus nuevos productos y servicios educativos y anticiparse a las necesidades de sus alumnos

En esta concepción actual de la actividad innovadora, se contempla a la Universidad como un todo integrado, donde el éxito depende a menudo del grado de integración de los docentes y de una estrecha relación entre directivos, docentes y comunidad.

La integración de la gestión de la innovación y su carácter estratégico ha sido resaltada como el proceso orientado a organizar y dirigir los recursos disponibles, tanto humanos como técnicos y económicos, con el objetivo de aumentar la creación de nuevos conocimientos, generar ideas que permitan obtener nuevos productos, procesos y servicios educativos o mejorar los existentes.

A partir de esta definición, se puede identificar el conjunto de elementos que se consideran necesarios para que la Universidad gestione con eficiencia el proceso de innovación: capital humano, conocimiento, cooperación y cultura innovadora.

Estrategias emergentes y proactividad. (Ansoff, 1999)

Cuando se considera al contexto mediante un análisis prospectivo, se puede llegar a la conclusión de que no existe un futuro único sino que existen futuros múltiples, de allí que el desafío estriba en poder identificar un futuro probable, plantearse un futuro deseable y poner el énfasis en construir un futuro posible.

Por ello es necesario identificar las tendencias de esta realidad tan cambiante estudiándolas, interpretándolas y evaluando el ambiente externo relevante, para permitir identificar las oportunidades y amenazas actuales y potenciales, para así reducir los riesgos e incertidumbres.

Se hace necesario hallar un nuevo concepto de estrategia que permita visualizar y aprovechar las ventajas competitivas relativas y elaborar, a partir de ellas, una dirección de la estrategia lo suficientemente plástica que favorezca el cambio y la innovación como práctica encarnada en la cultura organizacional.

En base a esta nueva conceptualización del presente y del futuro: incierto, atravesado por una realidad líquida⁹, inconsistente, caótico y turbulento, es necesario tomar conciencia de una nueva filosofía de conducción basada en la improvisación, la regeneración, la experimentación y el ritmo, de manera tal que se genere una estrategia emergente de características propias y sustancialmente diferentes de la concepción clásica: una estrategia incremental que externalice la lógica del futuro desde una prospectiva proactiva y estratégica.

Las instituciones educativas, en los tiempos en que les toca vivir, no han podido sustraerse de los numerosos y específicos cambios operados en los contextos regionales y locales. Se puede establecer que a nivel de los sistemas de educación, se han puesto de manifiesto las siguientes tendencias:

- Una expansión cuantitativa.
- Una diversificación de las estructuras tanto institucionales como programáticas.
- Una restricción financiera. (LauritoSeptiembre, 2002)

Al respecto, ya se ha señalado, la presencia de procesos simultáneos y contradictorios pero que todos ellos inciden en mayor o menor medida en la evolución de la educación y, por ende, deben ser considerados en toda planificación institucional.

Estas condiciones determinan que una institución educativa deba enfrentar la necesidad de establecer una modalidad de planificación institucional, que se adapte plásticamente a esta nueva realidad, sin olvidar su principal razón de ser, que es la de generar y transmitir el conocimiento.

Una institución, que haya optado por esta modalidad de planificación, debe tener en cuenta tres conceptos fundamentales, que acotan los objetivos: **el límite del caos, el límite del tiempo y el ritmo de la implementación**¹⁰.

⁹ Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. Zygmunt Bauman. Revista Observaciones Filosóficas.

¹⁰ (LauritoSeptiembre, 2002)

El límite del caos puede definirse como una suerte de estado natural entre el orden y el caos, un compromiso entre las estructuras tradicionales y la sorpresa; en síntesis, un compromiso entre la certeza y lo imprevisible.

Una institución y sus estructuras deben ser lo suficientemente rígidas para poder articular el cambio, pero no tanto como para impedirlo. No deben asentarse en un equilibrio estable y cristalizado, pero tampoco debe ser excesivamente laxas y desarticuladas, sino permanecer en un estadio intermedio y flexible.

El límite del tiempo. El cambio exige, a la vez, pensar de manera simultánea los tres momentos del horizonte temporal, lo que implica un delicado equilibrio entre el pasado, el presente y el futuro, dado que permanecer anquilosados en el pasado implica depender excesivamente de él, pero también pensar sólo en el futuro lleva a dilapidar esfuerzos en pos de proyectos muchas veces utópicos.

Mantener el ritmo. El gran desafío consiste en estar consciente del pasado, con toda su carga de logros alcanzados, y del futuro, con todo su bagaje de expectativas, sin ceder a la tentación de inclinarse por uno o por otro.

Acometividad estratégica y turbulencia del entorno¹¹..

El entorno es cambiante; al igual que la evolución tecnológica, no es posible la existencia de un equilibrio estático y permanecer con un criterio de realidad en un paisaje en continua transformación, o mejor dicho en continua deformación; exige una plasticidad y capacidad adaptativa muy grande por parte de cualquier institución.

Por otro lado, las instituciones están integradas por multiplicidad de agentes en diálogo constante, los que combinados en el límite del caos y del tiempo forman sistemas adaptativos complejos, cuya complejidad está dada por la posibilidad o no de una conducta innovadora auto-organizada que derivase de ellos. (LauritoSeptiembre, 2002)

El límite entre una actitud demasiado estructurada y una conducta caótica hace que la institución tenga cierta inestabilidad, de allí la importancia de lograr que la Institución permanezca en equilibrio, ya que esta posición le permitirá visualizar un espectro más amplio de opciones estratégicas y lograr un sentido más definido de las más recomendables.

De esta manera, las instituciones deben así alcanzar determinadas reglas de conducta para acometer a ese futuro:

- La Institución debe tener capacidad y posibilidad de transformación,
- La Institución debe poseer estructuras flexibles y modificables para lograr adaptabilidad a los nuevos contextos y,
- La Institución debe desarrollar habilidades para improvisar y adaptarse.

Estos modos de afrontar el futuro son herramientas para acometer con estrategias innovadoras sondeando el futuro para abandonar el presente, con canales fluidos y participativos a la hora de pensar ese futuro. En este camino la institución deberá tomar de su pasado todo aquello que la hizo grande y recuperarlo en cuanto tenga algo que aportarle a ese futuro que se quiere transitar.

La puesta en marcha de una estrategia, en cada marco temporal, requiere:

- Imprimir un ritmo interno propio a la institución que, con disciplina y sincronización, acompañe los tiempos externos.
- Prestar atención a los detalles, no esconder los errores sino aprovecharlos como información anticipada y una excelente oportunidad de aprendizaje.

El tetraedro didáctico como propuesta para el abordaje áulico¹².

¹¹ (Ansoff, 1999)

¹² Tesina de grado. Licenciatura en Administración. Universidad Abierta Interamericana

El acto pedagógico. ¿Triada, rectángulo o tetraedro didáctico?

En cuanto al acto pedagógico que ocurre en la intimidad áulica, se lo puede esquematizar como una triada o como un circuito triangular conocido como “triada didáctica” cuyos vértices fundamentales son el alumno, el docente y los contenidos o los conocimientos.

Desde una concepción complementaria a la anterior, se puede pensar ahora ya en forma más agregada, en un circuito de cuatro componentes donde se lo piensa al acto pedagógico inmerso en una situación o problema que subsiste en la necesidad de realizarse ese acto pedagógico que le da razón de ser al acto en sí.

En un sentido más amplio del análisis, se puede conceptualizar al acto pedagógico más allá de la concepción bidimensional, y abordarla con una visión multidimensional y con la espacialidad que se merece, configurando un “tetraedro didáctico” como herramienta de invención situacional cuyos vértices están conformados por:

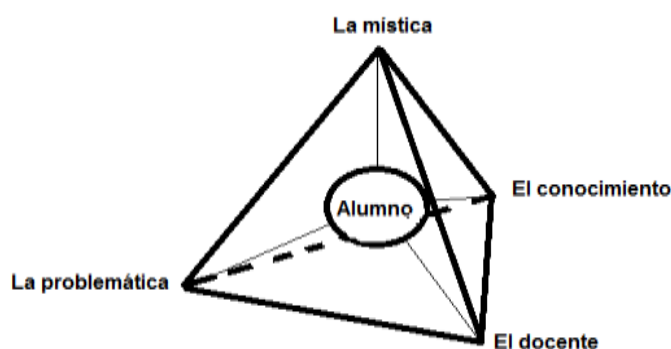
- el **docente**,
- los **contenidos** o el conocimiento en sí mismos,
- la situación o **problemática** que le da razón de ser al acto pedagógico, y
- “**La mística**” que se genera en el microcosmos áulico en el que se desarrolla la acción.

En este sentido, completando esta configuración espacial, equidistante de cada vértice, a modo de encuentro de las mediatrices que parten de cada elemento que compone ésta geometría, se concentra la figura del **alumno** como centro y sujeto fundamental del acto pedagógico.

Estos elementos que se comprometen en el acto pedagógico pueden determinar variadas configuraciones espaciales según la importancia o la distancia que se genere entre estos elementos que ocupan esos vértices, y precisamente de estas distancias resulta la calidad del acto pedagógico en cuestión.

Esto permite observar las distintas dimensiones de una misma realidad, según el punto de observación desde el cual uno lo aborde, es decir, podemos mirarlo desde la cara o faz que conforman:

- el docente-contenido-problemática hacia el alumno,
- el docente-mística-contenido hacia el alumno,
- el docente-problemática-contenido hacia el alumno, y
- el mística-problemática-contenido hacia el alumno, dimensión ésta última, tal vez la más difícil de abordar.



Se podría mencionar también, una nueva visión del acto pedagógico que comprende la pedagogía para la comprensión (metacognición) y acerca de “no solo conocer lo aprendido”, sino comprender para concretar con la comprensión, para esa realidad del conocimiento que se adaptan a la vida cotidiana, es decir acerca de aprehender aprendizajes significativos.

En la búsqueda entonces de una mística grupal dentro del espacio áulico como réplica del espacio social, una experiencia hacia el producir en conjunto y hacia la alteridad cultural y ciudadana, es la esperanza que descansa en la fortaleza grupal para generar las singularidades necesarias para el sujeto social que va construyendo su espacio, su discurso, sus asociaciones y su trama de conceptualizaciones para llevar su vida adelante enriquecida y fortalecida por la experiencia vincular, el pragmatismo resiliente de la perseverancia cotidiana y la mirada tutora y edificante del docente.

Conclusión

Es interesante hacer el ejercicio de pensar acerca de “que es lo que hay que lograr cuando se enseña algo”; en éste sentido una primera respuesta será seguramente “que los alumnos comprendan”; es decir “enseñar para la comprensión”, y esto es “el uso de los conocimientos en situaciones nuevas y diferentes de aquellas en la cual se aprendieron”; es decir, “pensar con el conocimiento”.

En éste sentido se hace imprescindible considerar al alumno como “el sujeto de aprendizaje” que ocupa indiscutiblemente el centro mismo de la geometría del “tetraedro didáctico”, determinado y atravesado por las mediatrices que se generan a partir de los vértices que configuran. Así el docente toma como centro al alumno con su problemática al momento de acometer los contenidos necesarios para su futuro, con la mística generada en la intimidad de la realidad áulica.

Se deben desarrollar talentos y capital humano para la innovación sostenida de procesos y servicios educativos. Hoy está prohibido no intentar porque se tiene miedo al fracaso. Hoy está prohibido no re-inventar en cada situación, en plazos cada vez más cortos ya que la comunidad es dinámica en su integridad.

En conclusión, el dispositivo universitario dentro de este mundo de la modernidad líquida (Bauman, Modernidad Líquida, 2012), debe optar por el valor intransferible del conocimiento y el capital humano intelectual; Pero dicho conocimiento y capital, solo podrá mantenerse mediante la innovación sostenida de las áreas, estructuras y funciones que sostienen organización universitaria, en un proceso de invención situacional. Hoy no podemos hablar de cambios, ni de ventajas competitivas sustentables en el tiempo; De dicha situación pueden aparecer muchas ventajas incluyendo otras que no han sido imaginadas.

La innovación no es un fenómeno dado al azar, sino un proceso continuado y apoyado por todos los miembros de la organización y por las políticas de gobierno. Un ecosistema con procesos que una vez compartida por todos será un escudo contra las intenciones ajenas de arrebatarse el posicionamiento en la comunidad.

Llegado a este punto, se hace necesario mencionar que no se puede analizar el quehacer docente sin tener en cuenta las características institucionales donde se desempeña la tarea; puesto que la institución influye directamente en el modo de entender, desarrollar y afrontar la práctica, la relación entre colegas y la relación con los alumnos.

Rechazando la afirmación de que la innovación sumerge al docente en una búsqueda incesante de la actualización y que ello no genera las alternativas experimentales inéditas; y más aún que la conceptualización de innovación se circunscribe exclusivamente a en la esfera temporal del mercado; se adopta esta herramienta como complemento a la instalación de la idea de la invención situacional en la realidad áulica, hacia la creación de singularidades en el sujeto de la educación para poder transitar su vida.

Desde esta tesis se señala que ambos conceptos no son excluyentes y que ambas herramientas buscan construir un sujeto singular, crítico de su tiempo, capaz de analizar las fragmentaciones del mundo actual para ensamblarlos y abroquelarlos a la realidad que lo atraviesa.

Puesto esto en perspectiva, la actividad docente debería accionar como una usina motivadora y generadora de expectativas superadoras para el mediano y largo plazo y dejar la coyuntura de lado. Bajo un nuevo paradigma que conlleve un espíritu de innovación genuina como modo de afrontar la práctica docente y la gestión institucional, sería necesaria la figura de un docente o un mentor para organizar, transmitir, guiar y filtrar la información, es decir, cumplir un rol protagonista y activo en la “gestión del conocimiento”.

Este es un camino a recorrer, el de generar los sueños que debieran ser el faro de luz para atravesar estas situaciones actuales de desintegración, desprotección e incomunicación familiar que configuran nuestra coyuntura social y que sin duda afectan a las comunidades educativas.

En tanto desde la práctica docente no se genere la MÍSTICA necesaria para que todo grupo humano sienta los proyectos como propios, esa maravillosa mística que hace que grupos de

personas ordinarias realicen cosas extraordinarias enmarcadas por un círculo virtuoso; en tanto no se logre esa mística, se seguirá dando vueltas en un pobre círculo vicioso.

En éste sentido, hoy se adolece de esa VISIÓN superadora y de largo plazo que permita pensar estratégicamente hacia donde se quiere y se debe ir como sociedad organizada.

Si no hay VISIÓN, no se sabe que se quiere ser y si no se sabe qué ser, entonces no se elabora una ESTRATEGÍA para llegar a alguna parte, entonces no se sabe bien cuál es la MISIÓN de la Universidad en este contexto por lo cual, tampoco hay un planteo TÁCTICO, y si en alguna experiencia aislada se lo puede encontrar, el resultado es anacrónico dado que todo cuanto se realiza desde ésta práctica docente tradicional es meramente coyuntural. En este sentido, la crítica es en principio a una práctica docente y una practica de gestión de las instituciones educativas superiores replicantes de los modelos estáticos y carentes de la versatilidad y la dinámica necesarias para afrontar el cambio de los tiempos.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (1998). *Educación de Mejor Calidad con menores costos*. Recuperado el 2012, de PREAL: [Http:// www.preal.cl](http://www.preal.cl).

Aguerrondo, I. (1992). *La innovación educativa en America Latina. Balance de cuatro decadas. Perspectivas. vol. XXII n° 3* , 381-394.

Ansoff, I. (1999). *La dirección estratégica en la práctica empresarial*. México: Adison Wesley Longman- Pearson.

Arias, W. R. (2011). *La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo* . Recuperado el 2012, de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf

Bauman, Z. (2012). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Belohlavek, P. (1992). *Arqueología del futuro. El pensamiento estratégico*. CABA: Sigma.

Castro, J. (s.f.). *Agenda Estratégica*. Recuperado el 2012, de *Dos visiones opuestas acerca de la globalización*:: <http://www.agendaestrategica.com.ar/EstrategiaDetalles.asp?IdMaterial=301>

Doval, L. (Septiembre de 2007). *Educación tecnológica - tecnología educativa...El orden de los factores altera el producto*. Recuperado el 2012, de Educación tecnológica: <http://tecnologiaunounidad3.blogspot.com.ar/2007/09/texto-3.html>

Drucker, P. (2008). *La disciplina de la innovación*. Ricardo Villafaña Figueroa. Innovación empresarial.

Druker, P. (1989). *Las Nuevas Realidades*. Buenos Aires: Sudamericana.

Duschatzky, S. y. (2008). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Fernandez, J. E. (2011). *Tras la innovación genuina*. Recuperado el 2012, de Degerencia.com: <http://www.degerencia.com/articulo/tras-la-innovacion-genuina>

Laurito, P. G. (Septiembre de 2002). *La autoevaluación como base para la planificación estratégica de una institución de educación superior. Universidad del Salvador* . Buenos Aires Argentina, Argentina: Universidad del Salvador.

Llano, A. (2003). *Inspirar la innovación. Revista de Antiguos Alumnos* , 12- 24.

Osses, M. G. (2008). *Pensamiento Imaginativo*. Recuperado el 2012, de Difundiendo la creatividad e innovación para la gestión de organizaciones y Pymes: <http://manuelgross.bligo.com/content/view/1160634/Como-innovar-hoy-dia-con-estos-3-simples-pasos.html>

Polío, W. A. (2010). *La gestión de la innovación como herramienta para la competitividad*. Recuperado el 2010, de monografias.com: <http://www.monografias.com/trabajos34/innovacion-y-competitividad/innovacion-y-competitividad.shtml>

Sepúlveda, S. d. (2010). *Emprendedores en el aula. Guía para la Formación en Valores y Habilidades Sociales de Docentes y Jóvenes Emprendedores*. Santiago de Chile: Fundación para la Educación, el Desarrollo y la Cultura Regional, FUNDAR Región.

Souto, Marta. (1997). *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Varios, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 117-156). Buenos Aires: Paidós.

Valdés, L. (2004). *Innovación, El Arte De Inventar El Futuro*. Norma.

Volker, R (Septiembre 2012) *Instituciones educativas con trayectos escolares en contextos de vulnerabilidad educativa. Tesis de grado*. CABA, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.

“PROPUESTA DE UN MANUAL DE OPERACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD TUTORIAL EN LA ESCUELA SUPERIOR DE COMPUTO Y DISMINUIR EL REZAGO, LA DESERCIÓN Y EL INDICE DE REPROBACIÓN.”

Miguel Ángel Maldonado Muñoz
Escuela Superior de Computo, IPN
Maestro en Alta Dirección
Profesor de Tiempo Completo Titular "B"
mmaldonadom@ipn.mx

José Cruz Martínez Perales
Escuela Superior de Computo, IPN
Maestro en Innovación y Tecnología Educativa
Profesor de Tiempo Completo Titular "C"
mape03@yahoo.com

RESUMEN:

En este trabajo conoceremos brevemente como la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación del estudiante, que se lleva a cabo mediante la atención personalizada del alumno o de un grupo de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyados por medio de un manual de operación y conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza, considerándose una modalidad de la actividad docente que comprende acciones educativas sistematizadas centradas en el estudiante. Como parte de la práctica docente tiene una función clara pero distinta y complementaria a la docencia frente a grupo, por lo que no la sustituye ya que implica otros niveles y modelos de intervención que se ofrecen en tiempos y espacios diferentes a los asignados a los programas de estudio, pues su principal misión es la de proveer una orientación sistemática al estudiante a lo largo de su proceso formativo, estimular las potencialidades para el aprendizaje y desempeño profesional de sus actores: profesores y alumnos.

ABSTRACT:

In this work we will know briefly how the tutoring consists of a process of accompaniment during the student's training, which is carried out through the personalized attention of the student or a group of students, by academics competent and trained for this function, supported through a manual of operation and conceptually in theories of learning rather than those of teaching, being considered a modality of teaching activity that includes systematized educational actions centered on the student. As part of the teaching practice has a clear but different and complementary role to teaching versus group, so it does not replace it since it involves other levels and models of intervention offered at times and spaces different from those assigned to programs of study, since its main mission is to provide a systematic orientation to the student throughout the formative process, to stimulate the potential for learning and professional performance of its actors: teachers and students.

Palabras Clave: Acompañamiento, Manual de Operación, Docente, Alumno, Orientación

Key Words: Accompaniment, Operation Manual, Teacher, Student, Orientation

DESARROLLO

En la Enseñanza Superior sucede que los profesores universitarios generalmente consideran a los estudiantes que llegan al IPN preparados para enfrentarse por sí mismos y a solas a las exigencias que plantean los estudios que han elegido. Sin embargo se comprueba que no es así; la realidad es muy distinta y debemos tomar conciencia de ello; todos los estudiantes que acceden a los estudios a nivel licenciatura necesitan ayuda, orientación, y no solo al inicio de los mismos, sino también durante toda la carrera; por ello cada día se hace más patente tomar la tutoría como apoyo tanto para los alumnos como para la institución.

Por ello, el papel docente del profesor, a quien se demanda que actúe no sólo como transmisor de los contenidos del programa sino como facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, debe cambiar, al tiempo que debe incorporar progresivamente nuevos dispositivos tecnológicos (tales como Internet, correo electrónico, multimedia, etc.) que han relativizado los sistemas tradicionales de enseñanza, implantando (en este nuevo escenario tecnológico) nuevos sistemas de formación en formatos semi presenciales o a distancia, lo que ha generado la necesidad de establecer, a su vez, nuevos sistemas de supervisión y tutoría para los estudiantes.

Pues bien, con este trabajo, pretendemos a que la tutoría, en la ESCOM, continúe ayudando a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, inherente a la función docente, de la que forma parte como una más de sus competencias (Zabalza, 2003), así como incrementar la retención, las tasas de egreso y titulación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Proponiendo una mejora en el procedimiento administrativo de tutoría, se podrá disminuir más la problemática de deserción, rezago, baja eficiencia terminal y bajo índice de titulación en la Escuela Superior de Computo del Instituto Politécnico Nacional?.

De acuerdo con este planteamiento, lo importante es comprometer tanto a alumnos como docentes, así como mejorar el seguimiento y desarrollo de los tutores, tener un archivo completo de todos los estudiantes y una base de datos vinculada con Servicios Escolares. En este caso, no sólo se trata de analizar y comprender el contexto donde se genera la

situación-problema, sino que además se pretende modificarlo de manera colectiva, contando con la participación activa de quienes están implicados en el mismo.

El problema de investigación demanda, por tanto, un análisis y una propuesta de actuación desde dentro del centro: si se quiere cambiar la práctica educativa, se precisa que las propuestas de actuación sean construidas por aquellos que participan en ella (Gimeno, 1990; García y Trigo, 2000). Ello implica la necesidad de llevar a cabo una propuesta de actualización administrativa, con un carácter colaborativo, donde la coordinadora, en calidad de asesora, facilitará la generación de dinámicas de cambio, potenciando las capacidades de los prácticos (Contreras, 1994; Imbernón, 2002).

FACTORES ASOCIADOS AL PROBLEMA

El problema formulado anteriormente constituye el punto de partida del proceso, del cual en el trabajo de investigación que realizaron los investigadores: Lidia E. Santana Vega, Luis A. Feliciano García, de la Universidad de La Laguna, titulada: **“La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa”**, proyecto de investigación financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (P.I. 2001/069), así con el cuestionario elaborado por la M. en C. Jazmín Ivette Jiménez Galán, profesora investigadora de esta Institución (Mayo, 2013), se obtienen los siguientes factores, que nos dan sustento a este trabajo:

El Alumnado

- Carece de la información más detallada relativa al programa.
- Rechaza las tareas que implican la elaboración de reportes.
- Muestra escasa motivación durante el desarrollo de las tutorías.
- No considera atractivos los materiales que algunos tutores utilizan.

Los Tutores

- Realizan las tutorías de manera rutinaria, sin un análisis pormenorizado de las necesidades de sus alumnos y/o grupos.
- Algunos carecen de la flexibilidad y las estrategias necesarias para plantear cambios en las actividades durante las sesiones de tutoría.
- Inician las sesiones de tutorías sin informar a sus alumnos sobre su finalidad y la relación entre ellas.
- Muestran poco interés por la coordinación inter niveles.
- No le otorgan el tiempo necesario para planificar las actividades de tutorías.
- Algunos profesores no entienden las características del grupo-clase o alumnos que debe tuturar.

- Rechazan, en algunos casos, el desempeño del papel de tutor o solo lo toman como medio de puntaje para su beneficio personal.

Las Tutorías

- El desarrollo del Programa Institucional de Tutorías (PIT) no se percibe como un indicador de la calidad educativa, disminuir la deserción, aumento de la tasa de egreso y Titulación.
- La coordinación de tutorías está alejada de los intereses del alumnado, que no son becarios PRONABES (Santana Vega, Lidia E, 2001)

JUSTIFICACIÓN

Estudios realizados sobre el trabajo académico en el Instituto Politécnico Nacional, denotan algunos factores que afectan eficiencia académica, baja eficiencia terminal, el egreso y el bajo índice de titulación expresados en los siguientes puntos:

Factor Estudiantil

- Alto grado de deserción estudiantil.
- Rezago como resultado de alto índice de reprobación.
- Baja eficiencia terminal.
- Bajo índice de titulación.
- Existen alumnos donde prevalece una cultura solo de acreditación y no de aprendizaje motivado por la poca importancia que le dan a algunas asignaturas.
- Alumnos con malos e incorrectos hábitos y técnicas de estudio que no ayudan al aprendizaje particular.

Factor Institucional

- Escasos programas enfocados a la atención integral del estudiante en las diferentes áreas de formación integral.
- Estructura rígida de los planes de estudio y la organización escolar. En el caso de ESCOM el plan de Estudio es Modular, pero se ha detectado que por no ser continuo el chico tiene los mismos problemas de continuidad y avance curricular.
- Personal docente poco involucrado en los problemas de los estudiantes, con personalidad de docente transmisor y no de acompañante o guía en el proceso de formación académica. (Falta de profesores interesados, involucrados y comprometidos en el programa de las tutorías).

Factores externos a la Institución

- Son tan importantes como los anteriores ya que son originados por nuestra idiosincrasia nacional relacionada con el apoyo y atención a los estudiantes.
- Calidad educativa baja, previa al ingreso al Instituto, heredado desde su desarrollo

en el nivel Vocacional y Bachillerato dentro y fuera del IPN.

- Escasa calidad cultural fomentada a través de los medios de comunicación masiva: televisión, prensa, radio e internet.
- Mala calidad de vida: en la mayoría de los casos contar con una vivienda inadecuada, capacidad económica baja, esparcimiento mal encausado, y en ocasiones una salud fisiológica y mental deficientes no atendidas por sus padres.
- Problemas familiares y con sus parejas.

Con el propósito de tratar de erradicar o disminuir la problemática anterior y que el IPN, cumpla con su visión y misión, estableció el Programa Institucional de Tutorías a nivel Instituto, que responde a una serie de objetivos relacionados con la integración, retroalimentación del proceso educativo, motivación, desarrollo de habilidades para el estudio y trabajo, orientación, así como apoyo académico, donde deben estar involucrados: Autoridades, Profesores, Estudiantes y Personal de Apoyo del IPN.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Proponer a la Coordinación de Tutorías un Manual de Operación que apoye a la Institución, al Coordinador del Programa, al profesor-tutor, y al alumno-tutorado, para mejorar la realización de la actividad tutorial, y coadyuve, orientando el trabajo cotidiano en la formación integral del estudiante.

OBJETIVOS PARTICULARES:

Para el cumplimiento de dicho objetivo en la función de apoyo y dirección de las tutorías, es necesario trabajar de manera conjunta en la realización de los Objetivos particulares siguientes:

Institucionales, de integración, de retroalimentación del proceso educativo, de motivación, para el desarrollo de habilidades, de apoyo académico y de orientación.

ENCUESTA

En la Escuela Superior de Cómputo se aplicó un cuestionario sobre detección de necesidades de Tutoría y como medida de obtener datos relacionados con la forma en la que actualmente se desarrolla el proceso de la tutoría y poder realizar esta propuesta.

De acuerdo al Cuestionario "Percepción del Desempeño de los Profesores Tutores" aplicados a los alumnos de la ESCOM y diseñado por la M. en C. Jazmín Ivette Jiménez Galán, profesora investigadora de esta Institución, para la Ponencia "**Competencia tutorial, perspectiva del estudiantado**", y que fue enviada al XVI Simposium Internacional de ESIQUIE, que consta de tres partes, la primera de información general, la segunda sobre la evaluación de profesores tutores respecto a su desempeño y atención y la tercera parte

relacionada con la percepción del tutorado sobre el Programa Institucional de Tutorías, **Cabe mencionar que solo es aplicado a alumnos becarios PRONABES.** Después de haber analizado los datos reflejados se obtienen los resultados anteriormente expuestos. Se toma la muestra con un total de 100 alumnos, con un tipo de muestreo no probabilístico intencional.

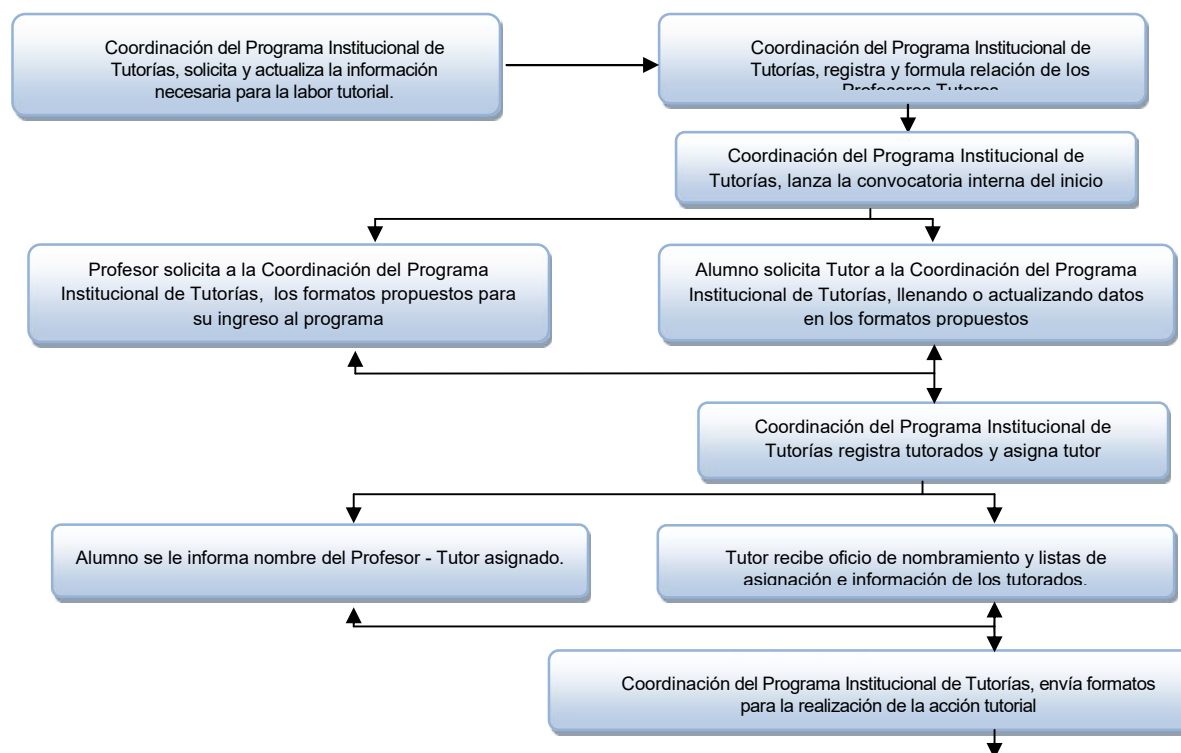
PROPUESTA DEL MANUAL DE OPERACIÓN

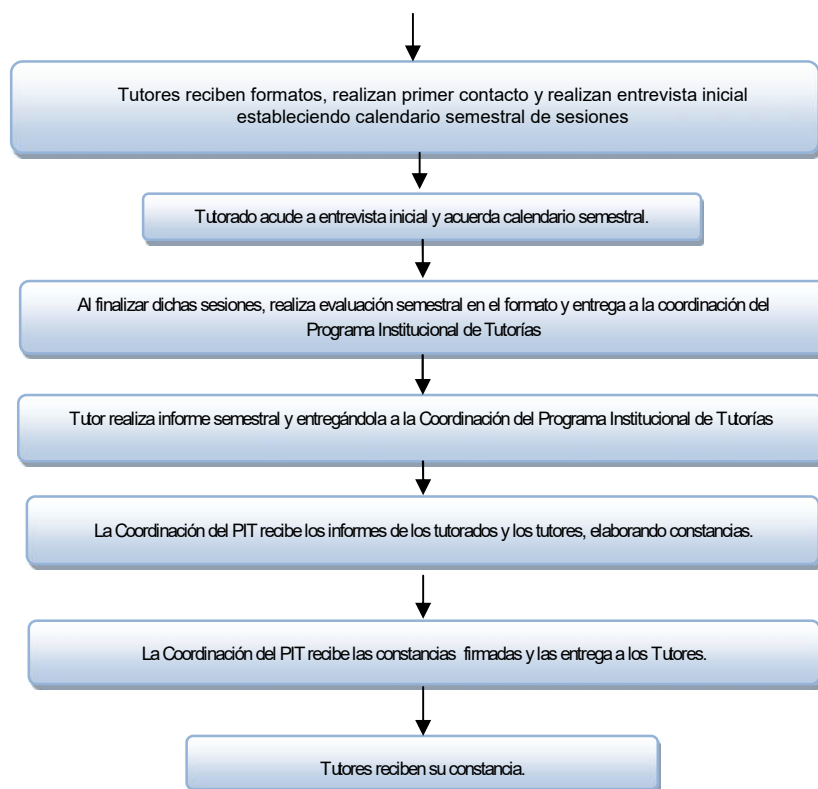
El Manual de Operación tiene una gran importancia en el actuar de las instituciones, ya que contiene la información necesaria para llevar a cabo de manera precisa y secuencial, las tareas y actividades operativas que son asignadas al área administrativa, de la misma forma, determina la responsabilidad e identifica los mecanismos básicos para la instrumentación y el adecuado desarrollo, con el propósito de generalizar y unificar los criterios básicos para el análisis de los procedimientos que realicen, señalando lo que se pretende obtener con la ejecución de los mismos.

Con la implantación de estos requerimientos de información, podremos estar en condiciones de emitir juicios y dictámenes que tengan la finalidad de orientar al área administrativa, en todo lo que se refiere a la instrumentación y aplicación de prácticas de mejoramiento, que obviamente contribuyan a incrementar la eficiencia y eficacia operativa de ellas.

PROPUESTA DE PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO DE LOS TUTORADOS

DIAGRAMA DE GESTIÓN TUTORIAL





Conclusiones y Recomendaciones

El presente trabajo ha sido una enorme oportunidad de reflexión sobre la gran importancia de las acciones tutoriales en la Escuela Superior de Cómputo del IPN.

El alumno en riesgo con sus problemas de reprobación, bajo aprovechamiento y deserción, requiere ser detectado urgente y oportunamente, para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata por tanto de una tarea preventiva y correctiva.

La labor del docente comprende la detección de alumnos en riesgo académico, caracterizados por: pasividad en el aula, aislamiento, ausentismo, impuntualidad, con tres o más materias suspendidas, etc.

La labor del tutor requiere que parta primero en un compromiso propio y posteriormente en lo establecido en los programas de estudio oficiales, así como en la razón de orientar y apoyar al alumno.

Por lo anterior, una forma de poder obtener un buen resultado es justamente la TUTORÍA. Es ésta estrategia tutorial, la que propicia la reconsideración de la planeación y propuesta de actividades que propicien en el estudiante tutorado, la estructuración jerárquica del conocimiento, y favorezcan el aprendizaje constructivo significativo.

Los instrumentos propuestos posibilitan la corrección del proceso Tutorial, por parte del tutor es la PLANEACIÓN correcta del programa, así como un mejor seguimiento y compromiso por parte del docente y el alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 **Alcántara Santuario A.** “Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria “, Perfiles Educativos, No. 49-50, Julio- Diciembre, México, CISE-UNAM, 1990, página 51-55.

- 2 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior **ANUIES** (2002), Programas Institucionales de tutoría, propuesta para su organización y funcionamiento. **México.**

- 3 **Castillo Marrufo, J., Hernandez Jaimes, J., Jiménez Galán, Y.,** Ponencia "Competencia tutorial, perspectiva del estudiantado", XIV Simposium Internacional, “APORTACIONES DE LAS UNIVERSIDADES A LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN, LA TECNOLOGÍA Y EL DESARROLLO”, ESIQUIE, IPN, 2013.

- 4 Instituto Politécnico Nacional (2002). **Un Nuevo Modelo Educativo para el Instituto Politécnico Nacional. Documento de trabajo, versión 15, 2 de diciembre de 2002.** México D. F.

- 5 **Jiménez Juárez, R, Gil Fernández, F,** “Manual de operación para la realización de la actividad tutorial”, Tesina, Junio 2009, México.

- 6 **Latapí Sarré P.** “La Enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad “, Revista de la Educación Superior, No. 68, Octubre-Diciembre, México, ANUIES, 1988, página 5-19.

- 7 **Ortiz Ordoñez E, Olvera Magaña M, González Albarrán G.** “Manual de procedimientos para la acción Tutorial” Tesina, Diciembre 2007. México.

- 8 **Santana Vega, Lidia E., Feliciano García, Luis A.,** “La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa”, Universidad de La Laguna, El proyecto de investigación fue financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (P.I. 2001/069).

- 9 <http://www.scribd.com/doc/13736297/Manual-de-Operacion-o-Procedimientos>

- 10 <http://www.tutoria2008.buap.mx/file/conferencias/50.pdf>

PROYECCIÓN DE COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UAEH POR MEDIO DE REGRESIÓN LINEAL PARA BUSCAR DISMINUIR EL NÚMERO DE RECHAZADOS A INGRESAR PARA EL AÑO 2023.

Juan José Aguilar Lugo Marino¹.
 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
 E-mail: juanjoseaguilarlugo@yahoo.com.mx

RESUMEN

La cobertura educativa en los niveles básicos y media superior ha tenido resultados favorables, pero esto no ocurre con la educación superior, ya que en promedio dos terceras partes de los jóvenes en edad de estar estudiando una carrera universitaria no lo está haciendo, por lo que, analizando las bases de datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Consejo Estatal de Población (COESPO) donde tienen valores históricos poblacionales así como proyecciones de crecimiento hasta el 2030, buscamos qué base de datos, en el ámbito histórico, tenía mejor correlación con el comportamiento de nuestros aspirantes a ingresar a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), por lo que aplicando la Correlación de Pearson localizamos que la idónea era la de COESPO del rango de jóvenes de 15 a 29 años, con esta base de datos junto con la nuestra sobre Aspirantes se obtuvo, por medio de la Regresión Lineal utilizando el software SPSS, una ecuación que se aplicó para proyectar nuestros aspirantes al 2030, los cuales van a tener un crecimiento acumulado de 5.94%, ya que como el mismo CONAPO lo proyecta, para el 2050 la disminución de jóvenes de 18 años será del 15.7%, si la UAEH mantiene su crecimiento igual al del periodo anterior (del 2011 al 2016) que fue de un 6%, se podrá pasar de una cobertura del 34% en el 2017 a una del 45.9% en el 2023. Por lo que es el momento propicio para obtener apoyos para la educación superior y crecer su cobertura de forma histórica.

PALABRAS CLAVE: aspirantes a ingresar – cobertura – UAEH – crecimiento

ABSTRACT

Educational coverage at basic and upper secondary levels has had favorable results, but this does not happen with higher education, since on average two

¹ Maestro y doctor en Administración. Especialista en Dirección de Empresas. Diplomado sobre Harvard Manager Mentor. Director de Estudios Estratégicos y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

thirds of young people of college-age are not doing so, so , analyzing the databases of the Consejo Nacional de Población (CONAPO) and the Consejo Estatal de Población (COESPO) where they have historical population values as well as growth projections up to 2030, we look for which database, in the historical area, had better correlation with the behavior of our candidates to enter the Universidad Autónoma del estado de Hidalgo (UAEH), so applying the Pearson Correlation we found that the ideal was the COESPO of the range of young people aged 15 to 29 years, with this base together with ours on Aspirants, we obtained, by means of Linear Regression using the SPSS software, an equation that was applied to projecting our aspirants to 2030, which will have an accumulated growth of 5.94%, since as CONAPO projected it, by 2050 the decrease of 18 year olds will be 15.7%, if the UAEH maintains its growth equal to the of the previous period (from 2011 to 2016), which was 6%, it will be possible to move from 34% coverage in 2017 to 45.9% in 2023. So it is the right moment to obtain support for education and grow its coverage in a historical way.

KEY WORDS: aspirants to enter - coverage - UAEH - growth

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas la educación superior mexicana ha experimentado una creciente demanda estudiantil, principalmente de los sectores de ingresos medios y bajos de la sociedad. Por esta razón, las instituciones de educación superior (IES) se encuentran en permanente presión para que incrementen su capacidad de atención (Mcanally-Salas, Navarro-Hernández y Rodríguez-Lares, 2006:11). Sobre este punto, Canales (2006) cita lo que menciona en materia de cobertura ANUIES donde reconoce que uno de los retos más importantes es el desarrollo de infraestructura para dar respuesta a la demanda creciente en el nivel de educación secundaria, media superior y superior. En cifras redondas: ocho de cada diez jóvenes que tenían la edad para cursar estudios superiores, estaban fuera de las aulas universitarias. Pero, además, con grandes disparidades por entidades federativas. Como se puede observar en la tabla número uno, donde se percibe que el estado de Hidalgo en el periodo que se presenta siempre ha estado por debajo de la media nacional, a excepción del 2014:

Tabla No. 1.- Indicadores seleccionados del nivel educativo medio superior y superior nacionales y en el Estado de Hidalgo 2001 a 2014

Año	Tasa de absorción en educación superior a/ (Porcentaje de alumnos)		Cobertura en educación superior modalidad escolarizada y no escolarizada (Porcentaje de personas de 18 a 22 años)	
	Nacional	Estado	Nacional	Estado
2001	87.2	72.2	21.5	15.3
2002	86.1	80.7	22.5	17.2
2003	83.5	79.3	23.3	20.5
2004	79.2	72.4	23.8	21.8
2005	79.9	63.5	24.5	21.8
2006	78.7	60.6	25.2	22.2
2007	80.1	63.7	25.9	23.0
2008	79.4	67.8	26.6	24.4
2009	82.5	78.2	27.8	25.5
2010	83.0	70.3	29.3	26.6
2011	84.6	72.7	30.8	27.8
2012	85.9	77.3	32.1	29.8
2013	74.8	78.4	33.1	31.9
2014	76.4	73.8	33.8	33.8

Fuente: Anuario Estadístico y Geográfico de Hidalgo 2016 (INEGI, 2016)

Ordorika y Rodríguez (2012: 199) también citan datos obtenidos de la Secretaría de Educación Pública sobre la Tasa Bruta de Cobertura por nivel en el ciclo 2011-2012 con los siguientes valores: 83.0% en preescolar, 102.8 en primaria, 96.8% en secundaria, 69.3% en media superior y 32.8% en la educación superior. Con fecha más cercana, la SEP (2017: 173) menciona una cobertura en el ciclo 2015-2016 en educación superior del 35.8% donde se nota un incremento, pero no deja de ser el nivel educativo con menor cobertura.

Datos recabados hace cuatro años que menciona el Gobierno de la República (2013: 60) en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde dice que la matrícula de la educación superior es de 3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura del 29.2%, comentando que: “En la medida en que se incrementa el índice de absorción (proporción de estudiantes que ingresan al siguiente nivel educativo en relación con el total de alumnos que egresaron del último grado del nivel educativo inmediato anterior) y se reduzca la deserción en la educación media superior, se podrá avanzar en la cobertura. Donde proponen incrementar de manera sostenida la cobertura en educación media superior y superior, hasta alcanzar al menos el 80% en media superior y 40% en superior (Ibíd.: 125).

La problemática que menciona Solís (2015) es la paradoja del “incremento en la cobertura con desigualdad permanece” que resume lo acontecido con la educación media superior y superior en México en los últimos años. En el periodo 2008-2014, el porcentaje de jóvenes con acceso a la educación media superior se incrementó de 53% a 61%, y en la superior lo hizo de 27% a 31%. Sin embargo, este incremento no implicó una distribución de las oportunidades en favor de los jóvenes de menores recursos socioeconómicos. De hecho, si se compara por quintil de ingresos, se encontrará que el incremento es igual o incluso mayor en los quintiles de mayores ingresos (4 y 5) que en los más bajos (1 y 2).

Por lo que podemos ver que la cobertura crítica es en el nivel superior y hay rezagos dependiendo la entidad y el poder adquisitivo de las familias, ya que mientras más bajos recursos menos acceso a la educación superior.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no ha estado ajena a este fenómeno, ya que si bien es cierto ha realizado un gran esfuerzo por mejorar su cobertura en educación media superior, para el caso de la educación superior el indicador se ha mantenido en el mismo rango en los últimos seis años como se observa en la tabla No. 2:

Tabla No. 2.- Atención a la demanda en el periodo 2011-2016

Nivel	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Licenciatura	35%	34%	34%	34%	36%	35%
Medio superior	54%	62%	63%	85%	85%	87%
Profesional asociado	60%	71%				
Medio superior terminal	71%	100%	85%			
Promedio	40%	40%	40%	45%	48%	49%

Fuente: Área de Estadística, DGP, UAEH.

Por lo que la actual administración universitaria está comprometida a mejorar este indicador fortaleciendo las escuelas e institutos con mayor infraestructura física y contratando a profesores de tiempo completo con las características necesarias. Esto lo tiene estipulado en su Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023 (UAEH, 2017b: 103).

METODOLOGÍA

Con la propuesta anteriormente mencionada sobre mejorar los indicadores de cobertura, el primer punto a desarrollar es realizar una proyección del comportamiento de la demanda de los aspirantes para el periodo mencionado.

El objetivo principal de muchas investigaciones estadísticas consiste en establecer relaciones que hagan posible predecir una o más variables en términos de otras variables conocidas. Sería ideal, desde luego, si pudiéramos predecir una cantidad exactamente en términos de otra, pero esto rara vez es posible, en la mayoría de los casos debemos estar satisfechos con predecir promedios o valores con un rango de error. Este problema de predecir el valor promedio de una variable en términos del valor conocido de otra variable (o los valores conocidos de otras variables) es el problema que se pretende resolver con la Regresión (Freund, Williams y Perles, 1991: 458).

Por este motivo para hacer la proyección de los aspirantes para ingresar a la autónoma de Hidalgo que pueda existir del 2018 en adelante, se debe, en primer caso, obtener un conocimiento del comportamiento histórico del mismo, pero es importante tener un comparativo, similar, como puede ser el histórico anual de los jóvenes que viven en el estado de Hidalgo en el mismo lapso y saber si existe una correlación (en nuestro caso sugerimos la de Pearson), si ésta resulta significativa

podríamos decir que estas dos variables se deben de tomar en cuenta por su semejanza, como siguiente paso, se sugiere utilizar la metodología que ofrece la Regresión Lineal, ya que es un modelo matemático que estima el efecto de una variable sobre otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 534). También la Regresión Lineal se determina en base al diagrama de dispersión. Éste consiste en una gráfica donde se relacionan las puntuaciones de una muestra de dos variables (ibíd.: 535).

Correlación de Pearson

Como ya lo hemos planteado, el primer punto es saber si de las dos variables históricas que vamos a tomar en cuenta existe una correlación, y si es así, esos valores futuros nos van a resultar útiles para nuestra proyección, ya que como hace mención (Castilla y Cravioto, 1991:59), es común presentar conjuntamente con la de correlación la regresión lineal, en virtud de que ambas son complementarias entre sí.

Se tomó en cuenta el comportamiento de la demanda de aspirantes a ingresar a la UAEH (2007-2017) que sería nuestra base de datos fija, la cual se obtuvo de los Anuarios Estadísticos, como muestra en la tabla número tres se presenta una impresión de pantalla del anuario publicado en 2017 con datos de 2011 al 2016:

Tabla No. 3.- Aspirantes a ingresar a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de 2011 a 2016

Aspirantes						
Aspirantes por nivel educativo						
Nivel	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Licenciatura	21,442	23,065	23,018	24,242	24,325	27,381
Medio superior	8,817	8,783	8,649	7,110	8,252	10,191
Profesional asociado	166	129				
Medio superior terminal	123	73	27			
Total	28,548	30,050	29,694	31,352	32,577	37,572
Fuente: Área de Estadística, DGP, UAEH.						
Aceptados						
Nivel	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Licenciatura	7,517	7,739	7,820	8,128	8,749	9,455
Medio superior	3,667	4,226	4,156	6,055	6,974	8,872
Profesional asociado	100	91				
Medio superior terminal	87	73	23			
Total	11,371	12,129	11,999	14,183	15,723	18,327
Fuente: Área de Estadística, DGP, UAEH.						

Fuente: Anuario Estadístico de la UAEH, 2017a

El siguiente paso fue encontrar una base de datos similar, es decir, que fuera realizada en los mismos años pero que a la vez tuviera una proyección futura, por tal motivo se consultó la que generó el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2017) de 1990 a 2030 para el caso de Hidalgo, como se muestra en la siguiente impresión de pantalla del gráfico número uno:

Gráfico No. 1.- Impresión de pantalla de los datos de proyecciones de CONAPO por entidad federativa.



Fuente: CONAPO, 2017

El Consejo Nacional de Población para el estado de Hidalgo, en sus bases de datos, tiene una serie de variables, tanto históricas como de proyectadas (de 1990 a 2030), las cuales están divididas en tres: hombres, mujeres y ambos. También la proyección que se utilizó fue la creada por el Consejo Estatal de Población (COESPO, 2017), aunque sus datos están agrupados por rangos de 15 años como se aprecia en la tabla número cuatro:

Tabla No. 4.- Valores de la proyección de 2010 a 2017 por rangos de 15 años



Proyección de la población de los municipios

Municipio	Sexo	Grupos de Edad							2017
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Ambos	0-14	814 883	815 091	815 624	816 082	816 237	815 980	815 439	814 634
	15-29	705 608	715 016	722 307	728 909	734 994	740 653	745 851	750 511
	30-44	557 508	567 896	577 226	585 573	593 177	600 205	606 682	612 754
	45-64	435 306	450 859	466 932	483 444	500 297	517 334	534 439	551 561
	65+	176 781	181 708	186 885	192 326	198 078	204 198	210 741	217 747
Hombres	0-14	415 004	415 809	416 674	417 437	417 926	418 091	418 062	417 882
	15-29	336 009	342 833	347 698	352 179	356 432	360 494	364 273	367 692
	30-44	257 625	261 768	265 338	268 404	271 127	273 620	275 938	278 189
	45-64	207 655	214 565	221 656	228 889	236 218	243 569	250 889	258 154
	65+	81 960	84 211	86 572	89 052	91 670	94 451	97 416	100 576
Mujeres	0-14	399 879	399 281	398 949	398 646	398 311	397 888	397 377	396 752
	15-29	369 600	372 183	374 609	376 729	378 562	380 159	381 578	382 818
	30-44	299 882	306 127	311 888	317 168	322 050	326 585	330 744	334 566
	45-64	227 651	236 294	245 276	254 555	264 080	273 765	283 550	293 407
	65+	94 821	97 497	100 312	103 274	106 408	109 746	113 325	117 170

Fuente: <http://poblacion.hidalgo.gob.mx/?p=1420>. COESPO, 2017

Con estas bases de datos analizamos las alternativas que se van a utilizar para saber con cuales existe una mejor correlación; son las siguientes:

- La proyección de la población realizada por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2017) de 1990 a 2030 en la edad de 18 años (hombres y mujeres, así es como viene su base de datos y la sumatoria de ambos) y
- La proyección realizada por el Consejo Estatal de Población, COESPO (2017) en el rango de 15 a 29 años;

Se utilizó la base de datos de la población de 18 años que resulta ser la edad más común que tienen los jóvenes para ingresar a la educación superior que generó CONAPO.

Se capturaron los datos por medio del software de Excel colocándose los valores de 2007 en adelante tanto del comportamiento de los aspirantes a la UAEH, como de las tres bases de datos anteriormente mencionadas y se aplicó en el mismo Excel la correlación de Pearson para conocer con cual base de datos existe un comportamiento más similar, la correlación anteriormente mencionada tiene valores entre 1 y -1, donde la mayor correlación es 1 y la totalmente opuesta es la de -1 (Lahura, 2003:16), en la tabla número cinco se presentan los resultados para la educación superior.

Tabla No. 5.- Correlación de Pearson entre los aspirantes a la UAEH del nivel superior con otras cuatro bases de datos

BASES DE DATOS UTILIZADAS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Corel. Pearson
Aspirantes UAEH (Superior)	15,483	14,874	14,495	15,692	21,442	23,068	23,018	24,242	24,325	27,381	1.000000
Jóvenes en Hidalgo (Hombres 18 años)	23,881	24,450	24,991	25,146	25,576	25,917	26,156	26,264	26,298	26,319	0.898489
Jóvenes en Hidalgo (Mujeres 18 años)	25,608	25,924	26,137	26,171	26,345	26,416	26,425	26,385	26,316	26,240	0.694274
CONAPO (Total de Hombres y mujeres de 15 años)	49,489	50,374	51,128	51,317	51,921	52,333	52,581	52,649	52,614	52,559	0.865533
COESPO (2010-2030) de 15 a 29 años	S/D	S/D	S/D	705,608	715,016	722,307	728,909	734,994	740,653	745,851	0.925761

Fuente: Elaboración propia con datos de UAEH (2017a), CONAPO (2017) y COESPO (2017)

Después de haber aplicado la correlación entre los aspirantes a ingresar a la UAEH con otras cuatro bases de datos se aprecia que la que tiene una mayor relación es la que tiene el Consejo Estatal de Población (COESPO) con un 0.925761 por lo que será la que se va a utilizar para la siguiente fase, ya que

como hace mención Martínez et. Al (2010: 5): “arriba de 0.75 se catalogan como correlaciones fuertes”.

Regresión Lineal

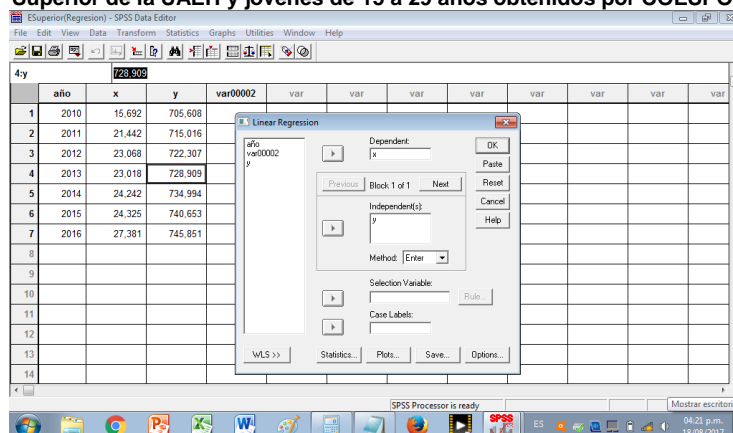
Cualquier método estadístico que busque establecer una ecuación que permita estimar el valor desconocido de una variable a partir del valor conocido de una o más variables se denomina análisis de regresión (UNAM, s/f: 2) y de los diversos tipos de ecuaciones que se utilizan para predecir valores de una variable, y , a partir de valores asociados de otra variable, x , la más simple y de más amplio uso es la ecuación lineal de dos incógnitas (Freund, Williams y Perles; 1991), siendo la ecuación básica de la regresión lineal simple la siguiente (Kerlinger y Lee; 2002: 692):

$$y = a + bx$$

donde a es la intersección y y b es la pendiente de la recta (Freund, Williams y Perles; *Op. Cit*). Ordinariamente, las constantes numéricas a y b se estiman a partir de datos de muestra y , una vez que se han determinado, se puede sustituir un valor de x dado en la ecuación y calcular el valor pronosticado de y . Las ecuaciones lineales son útiles e importantes no sólo porque muchas relaciones tienen en realidad esta forma, sino porque también proporcionan a menudo aproximaciones bastante exactas a relaciones que en caso contrario serían difíciles de describir en términos matemáticos.

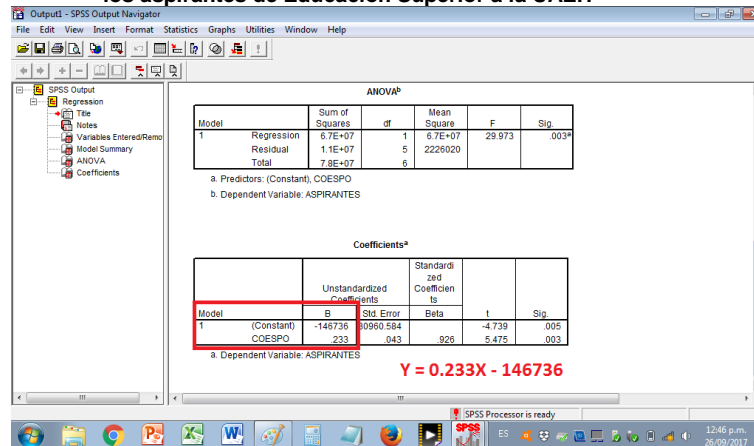
Como siguiente paso con la base de datos históricas y correlacionadas que obtuvimos por medio del cálculo de la Correlación de Pearson se realizará una proyección lineal simple, por ser sólo una variable (Novales, 2010:12), siendo un estudio de la relación lineal entre una variable criterio y una variable predictora (Camacho, 2006: 277), como ya se explicó; las dos variables a incluir y su utilización en el software estadístico SPSS, se muestran en el gráfico número dos:

Gráfico No. 2.- Captura en el software SPSS de los datos históricos de aspirantes a la Educación Superior de la UAEH y jóvenes de 15 a 29 años obtenidos por COESPO



Donde después de haber tratado los datos se obtuvo la información que aparece en la impresión de pantalla del citado software como el gráfico número tres:

Gráfico No. 3.- Datos obtenidos en el software SPSS para construir la ecuación de la Regresión Lineal de los aspirantes de Educación Superior a la UAEH



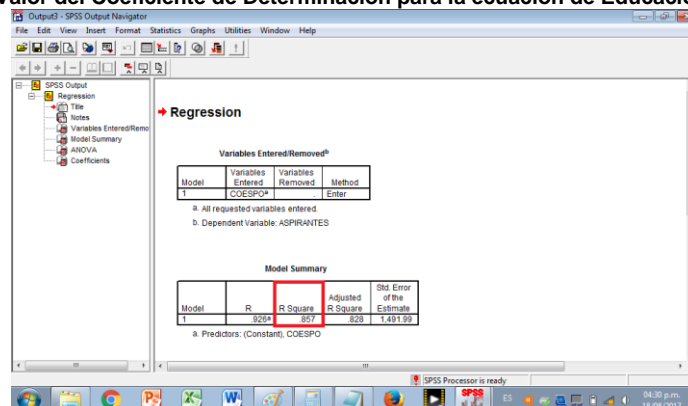
Por tal motivo la ecuación que mejor se ajusta (UNAM, s/f: 12) es la siguiente:

$$Y = 0.233X - 146736$$

Coeficiente de Determinación (R^2)

Como se podrá observar cuando se menciona la ecuación a utilizar se parafrasea lo mencionado en UNAM (Op. Cit.: 12): “La ecuación que mejor se ajusta” por lo que para saber su grado de ajuste se aplica el Coeficiente de Determinación (R^2), que, por definición es una medida acotada, siendo sus límites $0 < R^2 < 1$, donde un R^2 igual a 1 significa un ajuste perfecto, esto es, la variación total de la variable Y es explicada por el modelo de regresión. El valor cero indica la no representatividad del modelo lineal. Por lo que resulta importante, para nuestro caso, que tienda al uno así tendremos mayor grado de confiabilidad respecto a que los valores que utilizamos de la COESPO son representativos para el modelo que utilizamos, se obtuvo el siguiente Coeficiente de Determinación utilizando el software estadístico SPSS presentado en la gráfica número cuatro:

Gráfica No. 4.- Valor del Coeficiente de Determinación para la ecuación de Educación Superior




Siendo un valor de 0.857, que, aunque no es uno (1.0) tiene una mayor tendencia hacia el uno que al cero.

Proyección al 2030

Contando con la ecuación y después de haber obtenido la base de datos con mayor correlación, el siguiente paso es hacer la proyección aplicando la fórmula en cada uno de los valores proyectados por COESPO (Consejo Estatal de Población) de 2018 al 2030 como se puede apreciar en la tabla número seis, los cuales nos van a ser útiles para el actual periodo rectoral y el siguiente:

Tabla No. 6.- Proyección de Población en el Estado de Hidalgo en el rango de 15 a 29 años de 2010 a 2030.



<

Fuente: <http://poblacion.hidalgo.gob.mx/?p=1420>. COESPO, 2017.

RESULTADOS

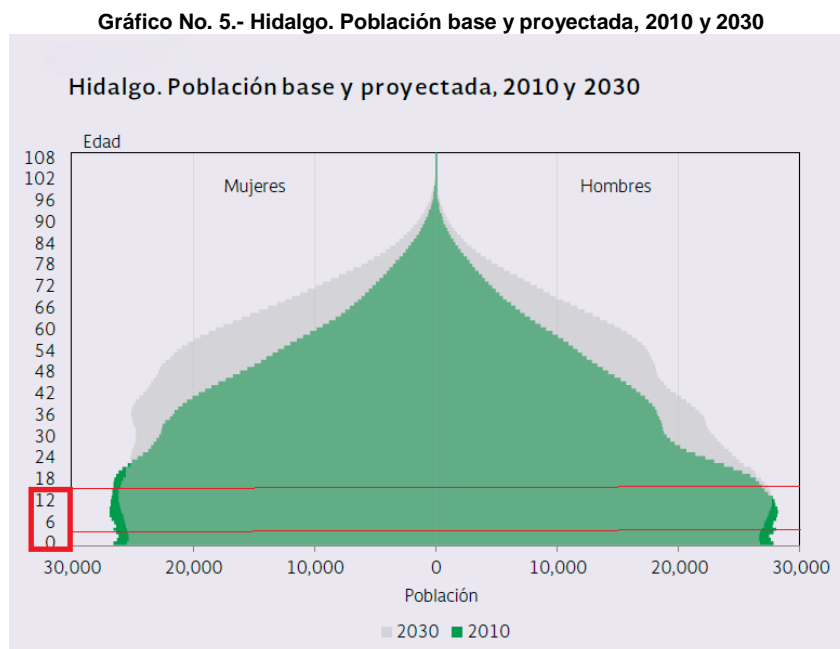
En la tabla siete, se muestran los valores encontrados al aplicar las fórmulas de regresión lineal para el caso de educación superior, así como la sumatoria de aspirantes:

Tabla No. 7.- Cálculo de Aspirantes de educación media superior y superior 2018-2030

Año	COESPO	Licenciatura	% Increm.
2018	754,485	29,059	100.00%
2019	757,644	29,795	102.59%
2020	760,016	30,348	104.54%
2021	761,635	30,725	105.87%
2022	762,452	30,915	106.54%
2023	762,737	30,982	106.77%
2024	763,162	31,081	107.12%
2025	763,123	31,072	107.09%
2026	762,608	30,952	106.67%
2027	762,356	30,893	106.46%
2028	762,117	30,837	106.26%
2029	761,728	30,747	105.94%
2030	761,098	30,600	105.43%

Podemos observar que el incremento final de aspirantes, para el 2030 es de 5.43%, aunque existe un periodo de mayor demanda en el 2024 y 2025 con un incremento del 7.12%.

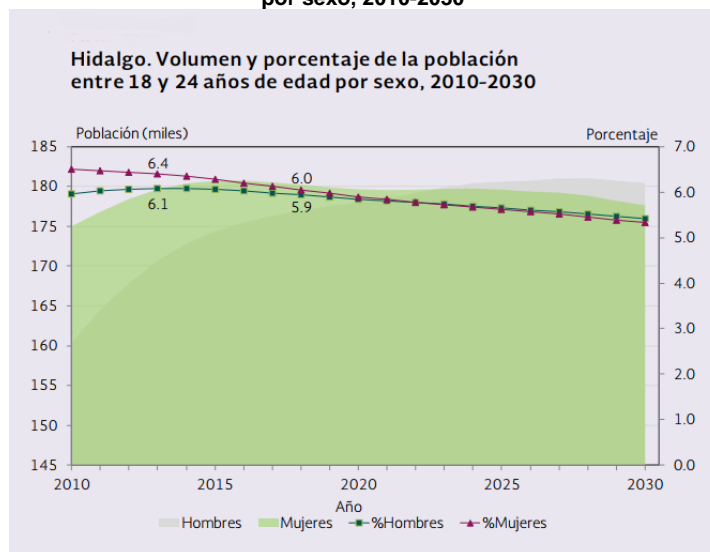
Como se puede apreciar existe una pequeña reducción en el rango de los jóvenes en edad de estudiar en la universidad, esto se manifiesta en el siguiente gráfico donde la figura que esquematiza los rangos de población en la entidad no muestra un amplio crecimiento, ya que en la “pirámide” poblacional creada con datos de 2010 se nota una compactación en la escala de 0 a 18 años, la cual se resaltó con un par de líneas en el gráfico número cinco:



Fuente: CONAPO, 2014

Incluso si vemos la proyección de crecimiento en el estado de Hidalgo de jóvenes de 18 a 24 años de 2010 a 2030 no llega al 6%, esto se aprecia en el siguiente gráfico, el número seis:

Gráfico 6.- Hidalgo. Volumen y porcentaje de la población entre 18 y 24 años de edad por sexo, 2010-2030



Fuente: CONAPO, 2014

También datos en el ámbito nacional proyectan la disminución de jóvenes, pero para el 2050, como hace mención el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012: 3): “Las personas en México que alcanzará los 18 años se estima en:

- 2.2 millones en 2010
- 2.2 millones en 2020
- 1.9 millones en 2050”

Por lo que en 2050 la disminución de jóvenes de 18 años será del 15.7%.

Por tal motivo, aprovechando el crecimiento conservador de los jóvenes en edad de ingresar a la UAEH que se ve proyectado para los próximos doce años éste puede ser el momento propicio para incrementar el porcentaje de aceptados con inversión en infraestructura y personal académico, entre otros. Ya que en los últimos seis años el crecimiento promedio en licenciatura ha sido del 6% anual como se puede apreciar en la tabla número ocho

Tabla No. 8.- Incrementó en la matrícula durante el periodo 2012-2016

Nivel	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Prom. anual
Medio superior	7%	0%	16%	17%	25%	11%	13%
Licenciatura	7%	7%	7%	5%	5%	2%	6%

Fuente: Anuario Estadístico. UAEH (2017a)

Este promedio anual del 6% se aplica tomando como base tanto los aceptados como el total de aspirantes, para este caso utilizando datos del Anuario Estadístico (UAEH, 2017a), como se observa en la tabla No. 9:

Tabla No. 9.- Aceptados, rechazados y total de aspirantes de educación media superior y licenciatura.

Nivel	Aceptados	Rechazados	Total de aspirantes
Medio superior	8,872	1,319	10,191
Licenciatura	9,455	17,926	27,381
TOTAL	18,327	19,245	37,572

De los 27,381 aspirantes a licenciatura 5,112 son para ingresar a Medicina y 1,430 a la licenciatura en Derecho, ambos programas se imparten en la ciudad de Pachuca lo que equivale al 24% del total de aspirantes y sólo ingresan 568.

Retomando el porcentaje obtenido con la Programación Lineal en cada año sobre el crecimiento de la demanda (aspirantes) se aplica este factor en los aspirantes para los siguientes seis años, esto se describe en la tabla No. 10:

Tabla No. 10.- Proyección de aspirantes y aceptados de 2018 a 2023

Año	Aspirantes	Factor de Incremento	Aceptados	Factor de Incremento.	Porcentaje
2017	27,381	-	9,455		34.53%
2018	27,381	100.00%	10,022	6.00%	36.60%
2019	28,090	102.59%	10,624	6.00%	37.82%

2020	28,624	104.54%	11,261	6.00%	39.34%
2021	28,988	105.87%	11,937	6.00%	41.18%
2022	29,172	106.54%	12,653	6.00%	43.37%
2023	29,235	106.77%	13,412	6.00%	45.88%

Al final del periodo rectoral, es decir, en el 2023 pasaría del 34.5% de aceptación de aspirantes al 45.88%.

CONCLUSIONES:

1. Para tener una proyección lo más realista posible, como primer momento se analizaron varias bases de datos históricas de población que como característica también tuvieran proyecciones a varios años, esto se detectó en el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Consejo Estatal de Población (COESPO), por lo que alternando sus bases de datos históricas con las nuestras de aspirantes que aparecen en los anuarios estadísticos de la universidad se localizó la idónea.
2. Con la base de datos idónea, que fue la creada por COESPO de jóvenes de 15 a 29 años con un lapso de 2010 a 2030 se creó, por medio de Programación Lineal, una ecuación que nos facilitara calcular el futuro de nuestra demanda de jóvenes interesados en estudiar su licenciatura en la autónoma de Hidalgo.
3. En la proyección realizada se encontró que el mayor crecimiento de la demanda se tendrá en el 2024 y 2025 con un 7.12% y 7.09% respectivamente y para el 2030 el crecimiento global de la demanda llegará al 5.43%.
4. Posterior al 2030 y hacia el 2050 la proyección de jóvenes de 18 años tendrá una disminución significativa del 15.7%
5. De acuerdo a los datos obtenidos y analizando el comportamiento entre la oferta y la demanda de ingreso a la institución notamos que se ha hecho un gran esfuerzo por incrementar la misma, esto se ha visto reflejado en la educación media superior pasando de un 54% en 2011 al 87% en 2016, pero esto no ha ocurrido en el nivel superior, ya que se ha conservado el porcentaje de aceptados en los últimos seis años en un rango del 34% al 36%.
6. Aprovechando el crecimiento conservador de los jóvenes en edad de ingresar a la UAEH que se ve proyectado para los próximos doce años éste puede ser el momento propicio para incrementar el porcentaje de

aceptados con inversión en infraestructura y personal académico, entre otros.

7. Retomando lo anteriormente expuesto se puede llegar a aceptar al final del actual periodo rectoral un 45.88% de aspirantes y no el 34.5% actual, ofreciéndoles a más jóvenes hidalguenses la oportunidad de acceder a la educación superior.
8. Una estrategia que se debe buscar es crear alternativas de programas educativos similares a Medicina y Derecho que les resulte atractivo a los jóvenes y así disminuir lo que ocurre con los no aceptados de estos dos programas que son el 24% del total de rechazados.

REFERENCIAS:

- CAMACHO, J. (2006). Estadística con SPSS (versión 12) para Windows. (p. 277). Madrid, España: Alfaomega Grupo Editor, S. A.
- CANALES, A. (2006). La cobertura y el financiamiento de la educación superior en la gestión del cambio. Revista Reencuentro de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, núm. 45, mayo, 2006, p. 4.
- CASTILLA, L. Y CRAVIOTO, J. (1991). Estadística Simplificada: para la investigación en ciencias de la salud. (p. 59). México, D. F.: Editorial Trillas.
- COESPO. (2017). Proyecciones de Población de los municipios 2010-2030. Pachuca de Soto, Hidalgo: Consejo Estatal de Población del Gobierno del Estado de Hidalgo.
- CONAPO. (2017). Datos de proyecciones por entidad, Consejo Nacional de Población (CONAPO) de la Secretaría de Gobernación, recuperada de internet bajo la liga: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos
- CONAPO. (2014). Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030. México, D. F.: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO. (2012). Extracto de Proyecciones de Población 2012-2050. (p. 3). México, D. F.: Consejo Nacional de Población.
- DE LIRA, G. (2011). Modelos de Regresión Lineal con problemas de Autocorrelación. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias con Orientación en Estadística Oficial. (p. 2). Guanajuato, Gto. México: Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT).
- FREUND, J., WILLIAMS, F. Y PERLES, B. (1991). Estadística para la Administración. (p. 458). Distrito Federal, México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, p. 60 y 125.

- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2003). Metodología de la Investigación. (pp.534-535). Distrito Federal, México: Mc. Graw-Hill Interamericana Editores.
- KERLINGER, F. Y LEE, H. (2002). Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. (p. 692). Distrito Federal, México: Mc. Graw-Hill Interamericana Editores.
- LAHURA, E. (2003). El coeficiente de correlación y correlaciones espurias. (p. 16). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperada de internet bajo la liga: <https://core.ac.uk/download/pdf/6445817.pdf>
- MARTÍNEZ, M. ORTIZ, R. RIOS, H. & ACOSTA, R. (2010). Análisis de Correlaciones en Poblaciones Cubanas de Maíz. Revista Cultivos Tropicales. 31(2), p. 5. La Habana, Cuba: Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas.
- MCANALLY-SALAS, L. NAVARRO-HERNÁNDEZ, M. y RODRÍGUEZ-LARES, J. (2006). "La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior". En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Num. 28(11), enero-marzo, 2006, p. 11-30.
- NOVALES, (2010). Análisis de Regresión. Departamento de Economía Cuantitativa. (p.12). Madrid, España: Universidad Complutense. Recuperado de la liga: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/518-2013-11-13-Analisis%20de%20Regresion.pdf>
- ORDORIK, IMANOL Y RODRÍGUEZ, ROBERTO. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. Plan de Diez Años para Desarrollar el Sistema Educativo Nacional. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, p. 199. Disponible en: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf
- SEP. (2017). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras 2015-2016. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública, p. 173.
- SOLIS, P. (2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. Blog de Educación: Nexos. 28 de octubre 2015. Disponible en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=55>
- UAEH. (2017a). Anuario Estadístico 2016. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (pp. 26 y 207). Pachuca de Soto, Hidalgo. México: Editorial Universitaria.
- UAEH. (2017b). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (p. 103). Pachuca de Soto, Hidalgo: en Prensa.
- UAEH. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (p. 62). Pachuca de Soto, Hidalgo: Editorial Universitaria.

- UAEH. (2007-2017). Anuarios Estadísticos 2007 a 2016 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto, Hidalgo. México: Editorial Universitaria.
- UAEM. (sin fecha). Asignatura de Estadística de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Contaduría y Administración. (p. 3). Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- UNAM. (sin fecha). Regresión y Correlación Lineal Múltiple: Fascículo 10. Apuntes para las asignaturas del área de Probabilidad y Estadística de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. (pp. 2 y 12). Cuautitlán Izcalli, Estado de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de la liga:
[http://asesorias.cuautitlan2.unam.mx/Laboratoriovirtualdeestadistica/CARPE%203%20INFERENCIA ESTADISTICA/DOC %20INFERENCIA/TEMA %204/10%20REGRESION%20Y%20CORRELACION%20LINEAL%20MULTIPLE.pdf](http://asesorias.cuautitlan2.unam.mx/Laboratoriovirtualdeestadistica/CARPE%203%20INFERENCIA%20ESTADISTICA/DOC%20INFERENCIA/TEMA%204/10%20REGRESION%20Y%20CORRELACION%20LINEAL%20MULTIPLE.pdf)

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ÁLGEBRA LINEAL, UTILIZANDO LA TECNOLOGÍA¹

Rosalía Buenrostro Arceo. Departamento de Matemáticas.
 U. de G., CUCEI. rosbuen@hotmail.com
 Irma Yolanda Paredes Águila. Depto. de Matemáticas.
 U. de G., CUCEI. yolanda.paredes@academicos.udg.mx
 Alicia Blanco Aquino. Departamento de Química.
 U. de G., CUCEI. alicia.baquino@academicos.udg.mx

Resumen

Es una propuesta metodológica aplicada a nivel licenciatura, centrada en los alumnos, construida con la finalidad de propiciar un cambio de paradigma, donde el docente elabora una serie de actividades creadas con la finalidad que el alumno realice procesos o aplique aprendizajes ya adquiridos y otros por adquirir, permitiendo lograr aprendizajes significativos.

La metodología incluye, trabajo individual, equipo, colaborativo, pensamiento creativo, crítico e interrogativo buscando una transformación para el logro de los aprendizajes. El uso de los recursos tecnológicos que tiene el estudiante a su alcance no es un problema ya que las herramientas, iPad, celular, laptop y/o software diferentes, propician la motivación y búsqueda a la solución.

Después de evaluar, autoevaluar y co-evaluar se obtuvieron los resultados comparativos de los dos semestres consecutivos en donde se aplicó las estrategias, permitiendo identificar las fortalezas y oportunidades de mejora para la construcción de nuevas actividades y lograr los aprendizajes en los estudiantes en el área de las matemáticas.

Palabras clave: Aprendizaje-tecnología-competencia-enseñanza-estrategia.

Abstract

Methodological proposal applied at the undergraduate level, centered on the students design with the purpose of promoting a paradigm shift, where the teacher develops a series of activities created with the aim that students perform learning processes or apply their knowledge and others by allowing them to achieve significant learning.

The methodology includes, individual work, team, collaborative, generating creative, critical and interrogative thinking looking for a transformation for the achievement of the learning. The use of the technological resources that the student has within their reach is not a problem since the tools, iPad, cell phone, laptop or different software are part of their daily life and, they encourage motivation and search to the solution

¹RESUMEN CURRICULAR:

Dra. Rosalía Buenrostro Arceo, es Profesora Investigadora del Departamento de Matemáticas, es Perfil PRODEP y pertenece al Cuerpo Académico "Enseñanza en las Ingenierías" (UDG-CA-814), su línea de investigación es Ingeniería y Tecnología, cuenta con varias ponencias en Foros y Congresos del área de Educación y es Miembro de la Academia de Probabilidad y Estadística.

M. en C. en la Enseñanza de las Matemáticas. Irma Yolanda Paredes Águila, es Profesora Docente del Departamento de Matemáticas, es Miembro de la Academia de Álgebra Lineal y Matemáticas Avanzadas para Ingeniería. Cuenta con varias ponencias en Foros y Congresos en el área de Formación Docente.

M.C.C.A. Alicia Blanco Aquino, Profesor Docente del Departamento de Química, es Perfil PRODEP y pertenece al Cuerpo Académico "Geoquímica Ambiental y Educación Química" (UDG-CA-624) sus líneas de investigación; Geoquímica ambiental, Geoquímica analítica e Investigación educativa y Educación química con transferencia en el medio ambiente. Cuenta con varias ponencias en Foros y Congresos nacionales e internacionales en el área de Formación Docente y colaboradora en 4 proyectos de investigación CoecytJal-UdG.

We obtained the comparative results of the two consecutive semesters where the strategies were applied, after evaluating, self-evaluating and co-evaluating, allowing us to identify the strengths and opportunities for improvement for the construction of new activities and to achieve student learning mathematics.

Keywords: Learning-technology-competence-teaching-strategy.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior se enfrenta a desafíos importantes en el siglo XXI, uno de los principales desafíos es la estructura de los jóvenes centrada en la sociedad del conocimiento, en donde exige mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información con entornos cambiantes. La universidad deja de ser el único lugar para aprender y la infinidad de fuentes de información obliga a replantear las capacidades que los alumnos deben desarrollar.

La Universidad de Guadalajara evoluciona respondiendo a los cambios y a las necesidades globales, nacionales y regionales, situación que se hace evidente en la definición del documento específico (Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, s.f.) cuyo objetivo 3 establece



“consolidación del enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante”. Dicha reforma propone que el modelo educativo centrado en el aprendizaje sea implementado en la red universitaria, enfatizando en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y complejo, como son: pensamiento crítico, solución de problemas, capacidad de gestión, toma de decisiones, trabajo colaborativo, responsabilidad social, creatividad, **uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones** (Figura 1), etc., tomando en cuenta este nuevo enfoque didáctico se está trabajando en los programas educativos del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI).

Figura 1. Equipo cibernético a utilizar

El papel del docente debe ser un facilitador del aprendizaje, esto implica, organizar, animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los mismos, elaborar y evolucionar dispositivos de diferenciación, trabajar en equipo y utilizar las tecnologías (Perrenoud, 2011). Con este mismo sentido y de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea, se requiere ahora formar estudiantes analíticos, creativos, innovadores, proactivos; además de vincular el sector educativo con el productivo, para elevar el potencial de los individuos y con ello incrementar la capacidad de relacionarse en los aspectos sociales y culturales asegurándoles un mejor futuro profesional.

Un nuevo sentido en la enseñanza, es desarrollar las capacidades del pensamiento crítico, analítico, razonamiento lógico y argumentación, para lograr un aprendizaje significativo, que permitan trasladarlos a diversas situaciones y resolver nuevos problemas. Por lo tanto, la transformación de la práctica docente está centrada en el estudiante y en los procesos de aprendizaje.

El concepto de inteligencia se ha transformado y Gardner en particular propone ocho inteligencias o estilos de aprendizaje (Carrillo, 2013); entre las que se encuentran: inteligencia lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y natural.

Para evaluar los estilos de aprendizaje existen varios instrumentos, entre los frecuentemente utilizados está el de Kolb (Arrieta, 2006) que define los estilos de aprendizaje a partir de la combinación de cuatro etapas del ciclo de aprendizaje por experiencia: experiencia concreta, observaciones y reflexiones, formación de conceptos abstractos y generalizaciones y prueba de implicaciones de conceptos nuevos en situaciones nuevas. El autor consideró que tanto la percepción como el procesamiento se expresan en un continuo con dos polos opuestos: la percepción de los contenidos se puede dar a través de la experiencia concreta de los hechos o mediante la conceptualización abstracta de los mismos. Adicionalmente, el procesamiento se puede llevar a cabo mediante la experimentación activa o mediante la observación reflexiva.

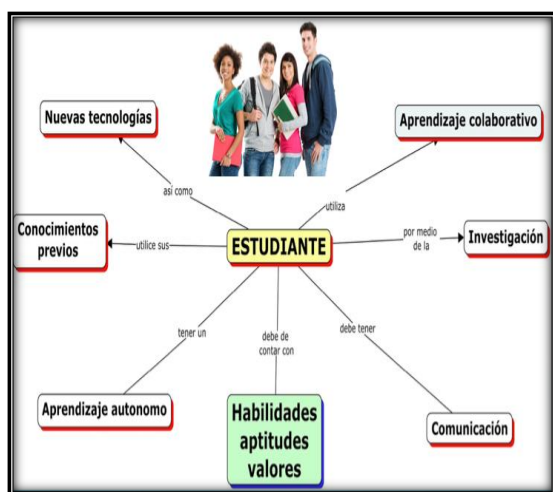
Conocer el estilo de aprendizaje tanto para el docente o el alumno, tiene una doble finalidad. Por una parte, se pretende concienzar sobre cuál es el camino perceptivo que favorece: la experimentación, la conceptualización, la experiencia concreta o la observación reflexiva; y por otro lado, permite reconocer cuáles son los canales de percepción que no explota y a los cuales debe aplicar mayor atención para mejorarlos.

La importancia, tanto para los profesores en primera instancia, como para la institución educativa a la que pertenecen, radica en que, al conocer cuál es la forma para que el alumno logre su aprendizaje en un grupo determinado, se pueden plantear experiencias didácticas que permitan a los estudiantes obtener un mayor rendimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con su estilo y a su vez, indicar cuáles son las actividades que los profesores deben incluir en la práctica docente para propiciar en el estudiante el desarrollo integral de todas sus capacidades.

El aprendizaje centrado en el alumno, utiliza los métodos del modelo constructivista, mismos que van direccionados al logro de los aprendizajes significativos. Sin embargo, no se puede responsabilizar solamente a los maestros, ya que la familia, los medios de comunicación y las instituciones sociales también intervienen directa e indirectamente en los procesos educativos. Por consiguiente, los modelos pedagógicos deben tener en cuenta estos factores y en lo posible trabajar conjuntamente en pro de un objetivo común: ***Promover una educación de calidad, en donde el educando y educador se eduquen mutuamente, produciendo conocimientos sólidos a través de la reflexión y de la acción para transformar la realidad actual.***

Es necesario en estos tiempos, que los alumnos de esta época adquieran conocimientos, desarrollen habilidades, actitudes y valores para poder lograr su realización personal en la vida y aprendizajes permanentes (Figura 2).

Galeana (2015), menciona que una característica de este tipo de aprendizaje es que es muy



enriquecedora dentro y fuera del aula; ya que implica formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararán a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversa y global. Hoy en día las sociedades necesitan un capital humano dotado de una amplia variedad de destrezas. Varias de estas habilidades se adquieren en la educación universitaria, pero de manera más significativa a través de estrategias que rompan con la enseñanza tradicionalista y que permitan al alumno desarrollar competencias que el mercado laboral hoy le exige.

Figura 2. Aprendizaje centrado en el estudiante.

Los aprendizajes adquieren sentido, cuando contribuyen al desarrollo personal y social de los individuos. Incluyen la apertura intelectual, el sentido de la responsabilidad, el conocimiento de sí mismo, el trabajo en equipo y colaborativo, de esta forma, las instituciones educativas del Nivel Superior tienen como principales objetivos “formar en el estudiante un pensamiento lógico-matemático” y enfocado a un modelo educativo basado en competencias esto implica que el alumno analice, razone, proponga, argumente, describa, construya, transfiera, represente, aplique y asocie, desarrollando la capacidad de auto-aprendizaje y relacionando a los conocimientos adquiridos con las nuevas vivencias que se le presenten. (Figura 3).



Figura 3. Modelo educativo basado en competencias

Cuando se piensa en la implementación del aprendizaje por competencias, como herramienta para los estudiantes en el nivel universitario, es necesario visualizar el contexto general de cada grupo para así reconocer en una visión constructivista los alcances que tendrá en los alumnos, pensando en que estos serán responsables de sus saberes, motivación, compromiso y flexibilidad de sus interdependencias, para lograr que sean los directores de sus actividades a fin de desarrollar un proyecto, amalgamando las fortalezas de cada individuo dentro del grupo y conseguir el logro de los objetivos.

1.1 Justificación

Las metodologías utilizadas con relación al logro de los aprendizajes de las matemáticas en el educando, se han centrado en que el docente llene pizarrones, proporcione reglas y el alumno aplique formularios, conteste cuestionarios, realice ejercicios iguales a los que elaboró el profesor en clase, esto implica en muchas ocasiones que el estudiante no sea creativo y mucho menos traslade sus conocimientos, habilidades y actitudes a otras áreas del conocimiento.

Niss, M. (2003, cit. Iñiguez Francisco 2015) dice: “*Tener competencia matemática significa: poseer habilidades para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de conceptos intra y extra matemáticos*”. El sistema tradicional de enseñanza no permite que el educando utilice las herramientas necesarias para lograr lo citado. Es por eso la inquietud como docentes de propiciar ese cambio de paradigma, buscando que los alumnos sean capaces de construir su propio aprendizaje.

Lograr el aprendizaje significativo en el alumno, es guiarlo para relacionar conocimientos previos que ha adquirido no sólo dentro del aula, sino también aprendizajes informales, para que, posteriormente lo relacione con el nuevo aprendizaje, lo comprenda, y llegue a “acomodarlo” cognitivamente con sus propias palabras (comprensión y paráfrasis) y finalmente lo aplique en su vida cotidiana, es decir, que le encuentre un significado y una utilidad de aquello que aprende.

El docente debe tener en cuenta que partirá de diferentes niveles de conocimiento, habilidades y destrezas en el educando, pero esas diferencias se pueden solventar por medio de la ayuda mutua colaborativa, para obtener una equidad de los conceptos teóricos de la unidad de aprendizaje y al finalizarlo aumentará su confianza y el grado de compromiso en su metas, junto con una mayor capacidad de trabajo grupal que facilite la interrelación con los demás (Lou, Y. 2004).

1.2 Problema

El cambio del currículo enfocado a competencias, no es suficiente para que exista una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se necesita innovar los procesos y métodos de enseñanza aplicados por los docentes, para que se refleje un cambio significativo.

La resistencia de innovación por algunos docentes, que no quieren dejar de transmitir conocimientos en lugar de buscar nuevas estrategias que permiten a los alumnos lograr sus propios aprendizajes, proporcionando una educación completa globalizada, que estimule en ellos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad lograr sus propios conocimientos, valores, habilidades y destrezas.

El docente debe prepararse para adquirir nuevos entornos de aprendizajes para ser usados en su gestión de aula y sus actividades cotidianas de clases, porque debe entender que el uso de la tecnología en la actualidad forma parte de la cotidianidad social y su mediación con los individuos forma actitudes y comportamientos para actuar en esa cotidianidad. De hecho los estudiantes productos de esta generación Web ya no podrán vivir fuera de la tecnología.

Cabe señalar que esta estrategia requiere de mucho trabajo y seguimiento por parte del profesor, ya que funge como un facilitador del aprendizaje, sin embargo los resultados que se obtienen ameritan dicho esfuerzo.

Finalmente, como ya se mencionó al inicio, con la implementación de esta estrategia se fortalecen las habilidades de comunicación, las relaciones sociales, la negociación, el liderazgo y el pensamiento crítico, que lleva más allá el aprendizaje, que a la mera repetición de contenidos.

1.3 Hipótesis

Existen diferencias en el aprendizaje por parte de los estudiantes, en la asignatura de Álgebra Lineal con el uso de la tecnología de la información y comunicación en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Utilizar la tecnología de la información y comunicación a través de las aplicaciones que permiten resolver y graficar sistemas de ecuaciones lineales, como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en Álgebra Lineal.

1.4.2 Objetivos específicos

- Desarrollar el aprendizaje auto-dirigido.
- Desarrollar la habilidad para trabajar de manera colaborativa.
- Incorporar en diferentes áreas y situaciones, los conceptos adquiridos resolviendo problemas que implican sistemas de ecuaciones lineales.
- Resolver cualquier tipo de ecuaciones lineales de $n \times m$.
- Resolver problemas donde se utilice sistemas de ecuaciones lineales, de $n \times m$, consistentes, inconsistentes, homogéneos y no homogéneos
- Utilizar el método de: Gauss, Gauss-Jordan y el método gráfico para 2 o 3 variables.

2. MÉTODOS TEÓRICOS

Las estrategias aplicadas, se basaron en la experiencia descriptiva y cuasi experimental, que permitió recabar información para reconocer la participación estudiante-docente, estudiante-estudiante, identificando que ambas son complementarias en la relación del proceso enseñanza aprendizaje. En cuanto a la asimilación de términos, conceptos básicos y las diferentes técnicas de solución realizadas por los alumnos, cabe hacer mención que utilizaron sus propios procesos y herramientas como el teléfono, la computadora y el iPad, a través de algunos programas que permitieron resolver la problemática presentada en las consignas, logrando los objetos de estudio.

3. METODOLOGÍA

Se propició el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como elemento base de la metodología para propiciar la enseñanza en los alumnos, método que ha tomado arraigo en las instituciones de educación superior en los últimos años.

El ABP es usado en muchas universidades como estrategia curricular en diferentes áreas de formación profesional. En el caso de este documento, se presenta al ABP como una técnica didáctica, es decir, como una forma de trabajo que se utilizó por el docente en una parte de del curso, combinada con otras técnicas didácticas y delimitando los objetivos de aprendizaje que se cubrieron.

En el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema, en cambio en el aprendizaje tradicional se invierte el trabajo del ABP, primero se expone la información y posteriormente se busca la aplicación en la resolución de un problema.

La experiencia que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución ellos trabajan colaborativamente en pequeños grupos, compartiendo sus habilidades destrezas y conocimientos permitiendo analizar, comparar reflexionar, aplicar el aprendizaje obtenido, situación que el método convencional expositivo difícilmente podría lograr.

La experiencia de trabajo en equipo permite resolver problemas que es una de las características distintivas del ABP. En estas actividades grupales los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo.

Por lo antes expuesto, se considera que esta forma de trabajo permitió romper la rutina en el aula tanto para los alumnos como para el docente. Dicho método además resultó factible para ser utilizado en otras unidades de aprendizaje.

En cuanto a la estrategia como procedimiento intencional, organizado y orientado al logro de un objetivo claramente establecido de quien lo aplica, tiene la capacidad de tomar decisiones y controlar las acciones por lo tanto se utilizó el ABP, para desarrollar la Unidad Temática en la materia de Álgebra lineal, durante el ciclo escolar 2016 “B” y 2017 “A”, dividiendo en seis sesiones de dos horas cada una, en donde se establecieron diferentes actividades, utilizando algunas dinámicas y trabajo colaborativo.

Se establecieron en forma ordenada y articulada diferentes actividades de enseñanza aprendizaje con la finalidad de orientar el logro de los propósitos educativos, así como un conjunto de procedimientos que se utilizaron como medio para lograr las metas educativas.

- Resolver problemas donde existen un sistema de ecuaciones lineales, utilizando los conocimientos previos de los alumnos para su solución e identificar si son consistentes o inconsistentes.
- Utilizar el método de Gauss-Jordan (matrices), como una herramienta más de solución, distinguiendo los diferentes tipos de respuesta (Figura 4).

$$\begin{cases} x + y - z = 1 \\ 3x + 2y + z = 1 \\ 5x + 3y + 4z = 2 \\ -2x - y + 5z = 6 \end{cases}$$

$$\begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 & 1 \\ 3 & 2 & 1 & 1 \\ 5 & 3 & 4 & 2 \\ -2 & -1 & 5 & 6 \end{pmatrix}$$

$$\xrightarrow{\substack{f_2 - 3f_1 \\ f_3 - 5f_1 \\ f_4 + 2f_1}} \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 & 1 \\ 0 & -1 & 4 & -2 \\ 0 & -2 & 9 & -3 \\ 0 & 1 & 3 & 8 \end{pmatrix}$$

$$\xrightarrow{\substack{f_3 - 2f_2 \\ f_4 + f_2}} \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 & 1 \\ 0 & -1 & 4 & -2 \\ 0 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 7 & 6 \end{pmatrix}$$

$$\xrightarrow{f_4 - 7f_3} \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 & 1 \\ 0 & -1 & 4 & -2 \\ 0 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & -1 \end{pmatrix}$$

Figura 4. Solución de sistemas de matrices por el método Gauss

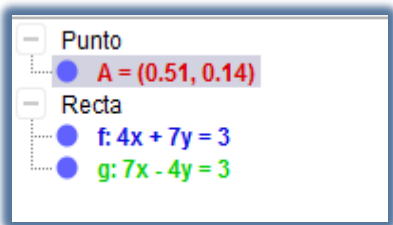
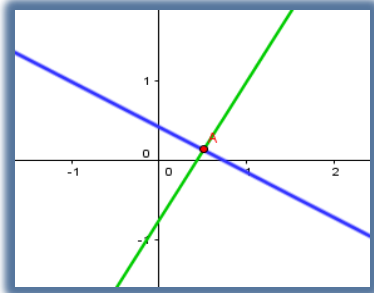
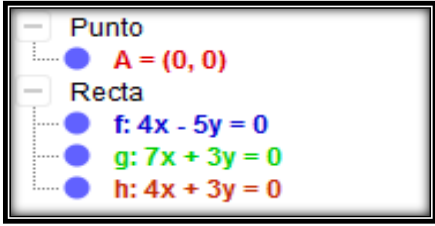
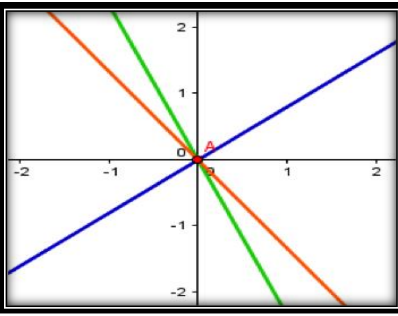
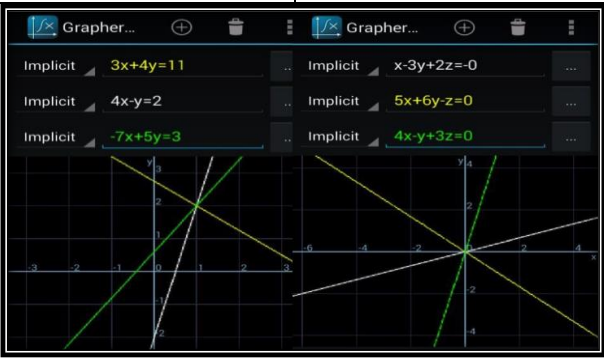
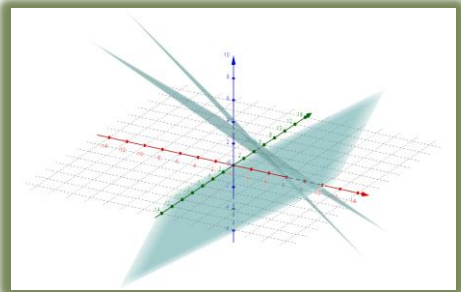
- Resolver algebraicamente utilizando el teléfono, sistemas de ecuaciones $m \times n$, homogéneos y no homogéneos utilizando una aplicación de internet., como: Matrix Calculator, Matrices Gauss-Jordan, Wolframalpha, Easy Equations, Linear equation, PhotoMath entre otros (Figura 5).

Sistema	Proceso	Solución
$2x - 2y = 10$ $-x + y = -6$	<p>Resultado: Sistema incompatible 2, -2 | 10 0, 0 | 11</p> <p>Operaciones: Matriz inicial: Matriz: 2, -2 | 10 -1, 1 | 6 Matriz: 2, -2 | 10 -1, 1 | 6 Matriz: 2, -2 | 10 -1, 1 | 6 1 Columnas nulas Matriz: 2, -2 | 10 -1, 1 | 6 Triangular Operacion a fila 2 restarle -1/2 filas 1 Matriz: 2, -2 | 10 0, 0 | 11 Segundo paso Escala las partes para obtener la identidad Matriz: 2, -2 | 10 0, 0 | 11</p>	<p>Sin solución 0 = 11</p>

Figura 5. Solución de sistemas de matrices

- d. Utilizar algún recurso tecnológico para graficar sistemas de ecuaciones lineales con dos o tres variables y encontrar las diferencias geométricas y analíticas, utilizando una aplicación de internet como: Geogebra, Graficador 3D y Mathematics entre otras (Tabla 1, 2 sistemas consistentes y Tabla 3 inconsistentes).

Tabla 1. Solución única

	Sistema de ecuaciones y solución	Gráfico
No homogénea \mathbb{R}^2		
Homogénea \mathbb{R}^2		
Comparativo de solución única en sistema no homogéneo y homogéneo en \mathbb{R}^2		
No homogénea \mathbb{R}^3	$\begin{cases} 2x_1 + 4x_2 + 6x_3 = 18 \\ 4x_1 + 5x_2 + 6x_3 = 24 \\ 3x_1 + x_2 - 6x_3 = 18 \end{cases}$ $\begin{cases} x_1 = -1.2 \\ x_2 = 8.4 \\ x_3 = -2.2 \end{cases}$	

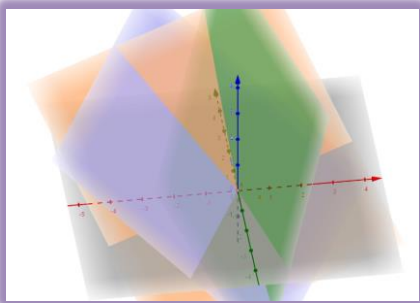
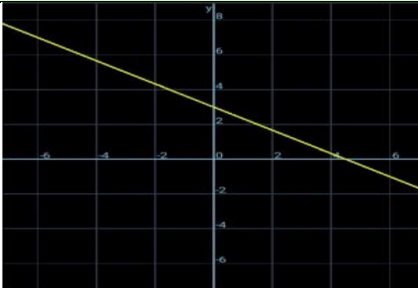
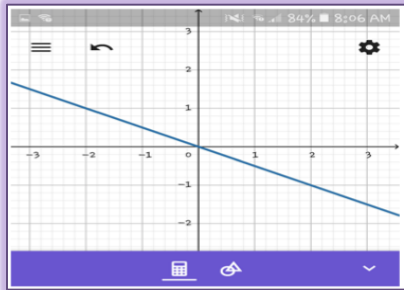
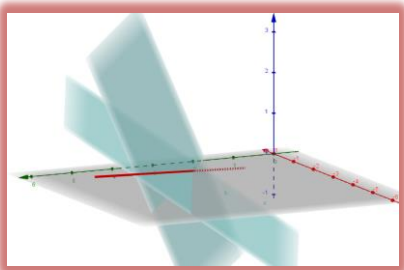
	Sistema de ecuaciones y solución	Gráfico
Homogénea \mathbb{R}^3	<div> <div>Plano</div> <ul style="list-style-type: none"> a: $x - 2y + 3z = 0$ b: $4x + y - z = 0$ c: $2x - y + 3z = 0$ <div>Punto</div> <ul style="list-style-type: none"> A: $(0, 0, 0)$ </div>	

Tabla 2. Solución infinita

	Sistema de ecuaciones y solución	Gráfico
No homogénea \mathbb{R}^2	<div> <div>Implicit ▾ $2x+3y=9$</div> <div>Implicit ▾ $4x+6y=18$</div> </div> $\begin{pmatrix} X \\ Y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \frac{9-3Y}{2} \\ Y \end{pmatrix}$	
Homogénea \mathbb{R}^2	<div> <div>f: $2x + 4y = 0$</div> <div>g: $4x + 8y = 0$</div> </div> $\begin{pmatrix} X \\ Y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2Y \\ Y \end{pmatrix}$	
No homogénea	<div> <div>Plano</div> <ul style="list-style-type: none"> a: $x + 2y - 3z = 4$ b: $3x + 4y - 2z = 7$ <div>Recta</div> <ul style="list-style-type: none"> f: $X = (2.93, -0.94, -0.98) + \lambda(-8, 7, 2)$ </div>	

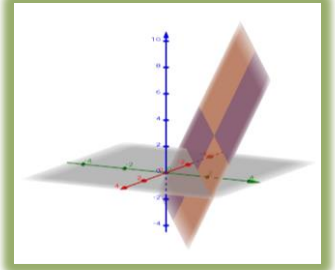
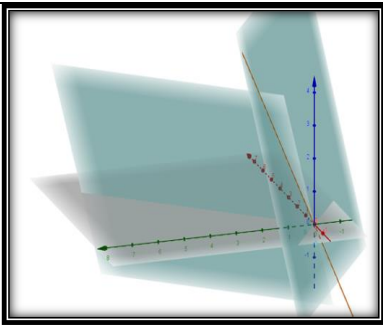
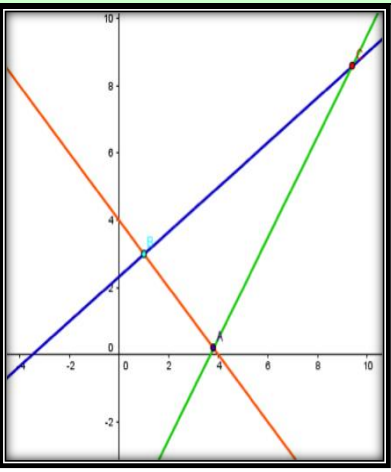
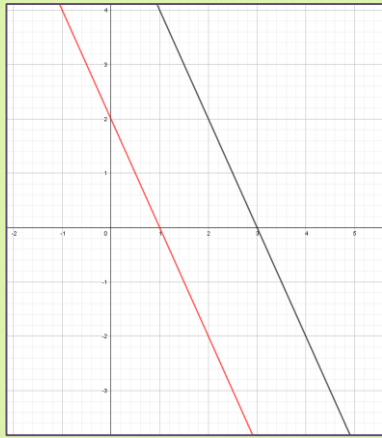
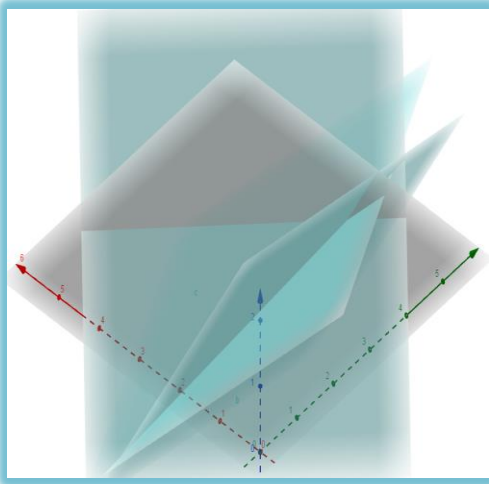
	Sistema de ecuaciones y solución	Gráfico
R3	$\begin{aligned} 2x - 3y + z &= -5 \\ X - (3/2)y + 1/2 &= -5/2 \\ -4x + 6y - 2z &= 10 \end{aligned}$	
Homogénea R ³	<ul style="list-style-type: none"> Plano <ul style="list-style-type: none"> a: $2x + 3y - z = 0$ b: $6x - 5y + 5z = 0$ Recta <ul style="list-style-type: none"> f: $X = (0, 0, 0) + \lambda (-10, 16, 28)$ 	

Tabla 3. Sin solución

	Sistema de ecuaciones y solución	Gráfico
No homogénea R ²	<ul style="list-style-type: none"> Punto <ul style="list-style-type: none"> A = (3.8, 0.2) B = (1, 3) C = (9.4, 8.6) Recta <ul style="list-style-type: none"> f: $x + y = 4$ g: $2x - 3y = -7$ h: $3x - 2y = 11$ 	

	Sistema de ecuaciones y solución	Gráfico
	$\begin{cases} x + y = 5 \\ -x + 2y = 4 \end{cases}$	
No homogénea R^3	<p>Plano</p> <ul style="list-style-type: none"> a: $x + y - z = 7$ b: $4x - y + 5z = 4$ c: $6x + y + 3z = 18$ 	
Homogénea R^2 y R^3	Estos casos no existen porque los sistemas homogéneos siempre son consistentes (tiene solución única o infinita).	

e. Diseñar y elaborar un mapa conceptual, para organizar, representar y enlazar los conceptos de la Unidad Temática, utilizando una herramienta de internet (Figura 6).

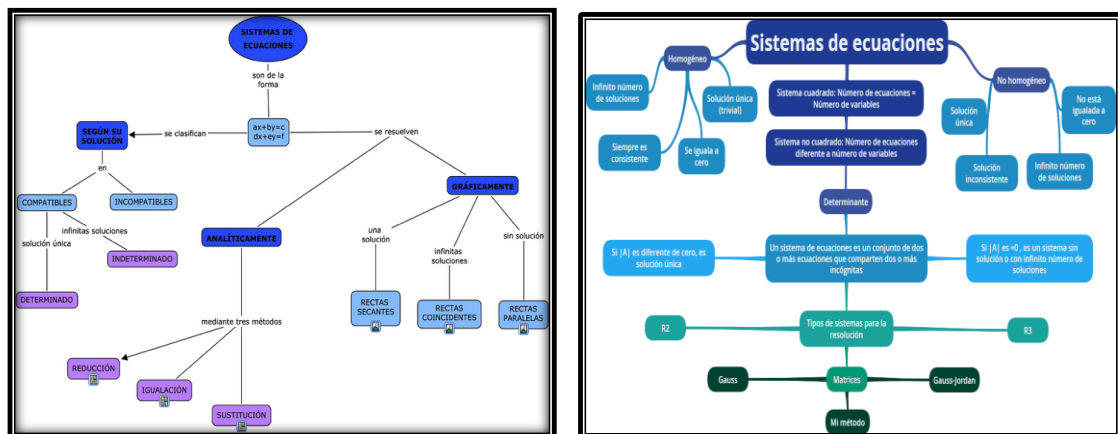


Figura 6. Mapa elaborado por el alumno

- f. Así como la elaboración de cuadros sinópticos, para reforzar el aprendizaje de los alumnos (Figura 7.)

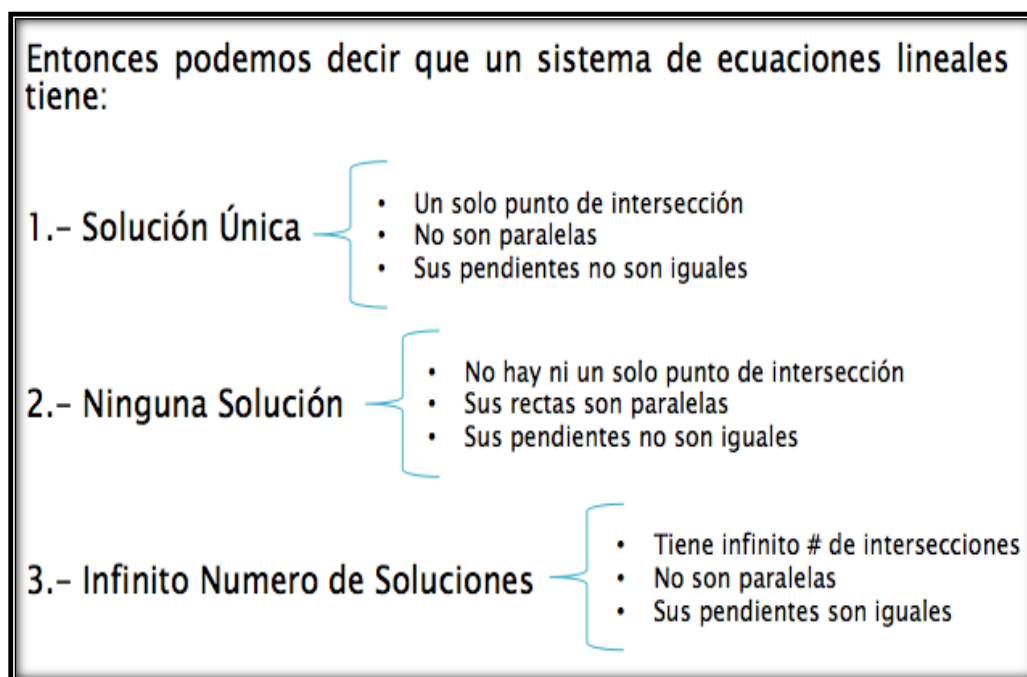


Figura 7. Cuadro sinóptico elaborado por el alumno

- g. Elaboración de una presentación en PowerPoint, Prezi o la de su elección para presentar y socializar.

4. EVALUACIÓN

Para evaluar el inciso b (antes mencionado), se aplicó un examen donde el alumno tenía que resolver sistemas de ecuaciones lineales, aplicando del método de Gauss-Jordan y una lista de cotejo, para el inciso c. Se autoevaluó, co-evaluó y evaluó utilizando diferentes rúbricas para los demás incisos.

A partir de esta propuesta, los alumnos y el docente se enfrentan a nuevos retos como:

- Lograr que los alumnos busquen por su cuenta cómo resolver los problemas.
- Acostumbrarlos a leer y analizar.
- Aprender a trabajar en forma colaborativa.
- Aprovechar el tiempo en clase.
- Superar los temores tanto del maestro como del alumno.
- El alumno construye conocimientos y habilidades frente al conocimiento matemático, incorpora los conceptos adquiridos en las diferentes áreas y situaciones que desarrolla, para planear y resolver problemas que se puedan representar por medio de un sistema de ecuaciones lineales.

4. RESULTADOS

Con el resultado de las actividades realizadas generadas en el aula, se mejoraron los ambientes de aprendizaje, permitiendo que alumno utilizará los recursos electrónicos que tiene a su alcance, logrando así, que los alumnos busquen por su cuenta cómo resolver los problemas, propiciando la lectura, el análisis, aprender a trabajar en forma colaborativa, aprovechar el tiempo en clase y superar sus temores, para construir conocimientos y habilidades matemáticas, incorporando los conceptos adquiridos en las diferentes áreas y situaciones que le permiten desarrollar, planear y resolver problemas que se le puedan representar por medio de un sistema de ecuaciones lineales.

Esta estrategia, utilizando la tecnología, se aplicó en dos unidades temáticas de Álgebra Lineal, durante dos semestres consecutivos 2016 "B" y 2017 "A", en ambos turnos. Respecto a la evaluación, se identificó un aumento en el *índice de aprobación* del 34% en el turno matutino y el 5% en el turno vespertino (Figura 8).



Figura 8. Comparativo, turno matutino y vespertino

Así mismo se detectó un aumento en el *promedio* de 13.74 para el turno matutino y de 7.5 puntos en el vespertino (Figura 9).

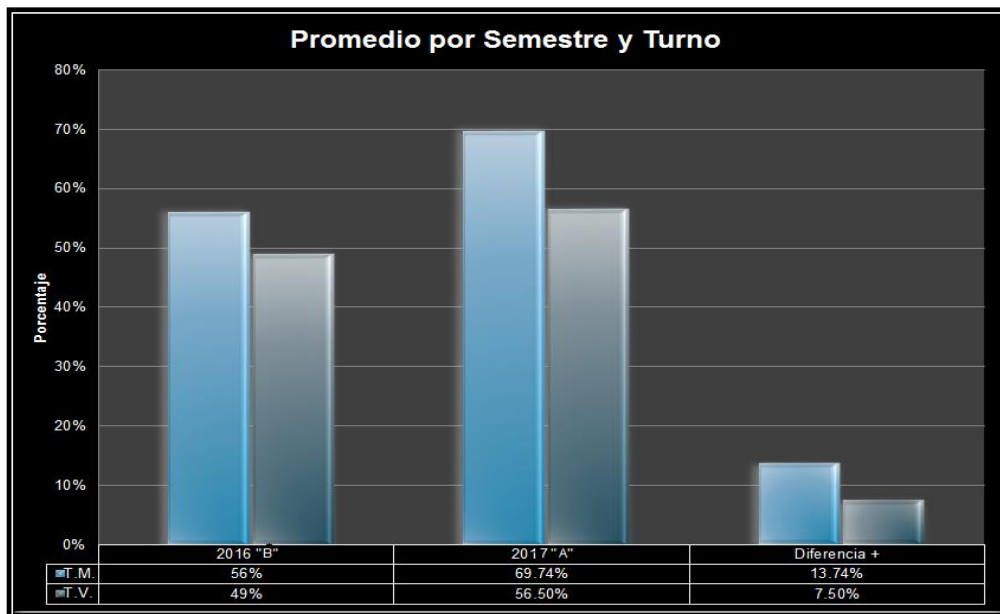


Figura 9. Resultado comparativo por promedios de ambos turnos

En cuanto al comparativo de alumnos aprobados y reprobados entre ambos turnos se observa que también se incrementaron los resultados en ambos turnos y semestres (Figura 10).

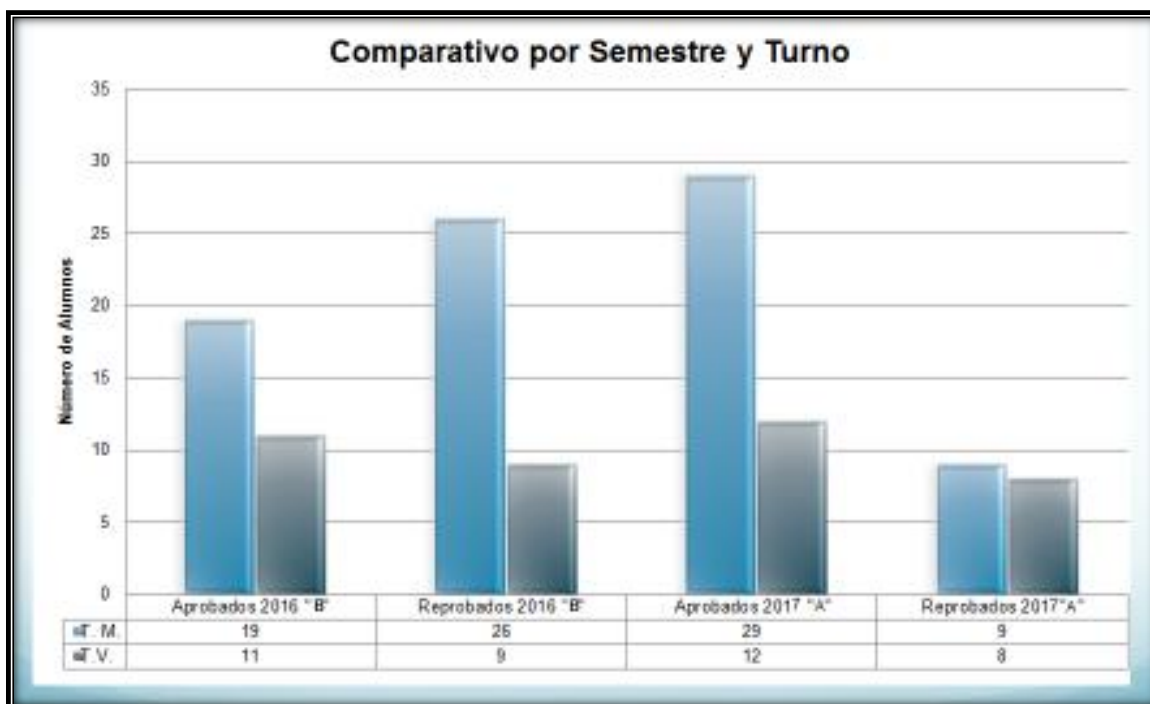


Figura 10. Resultado comparativo de aprobados y reprobados en ambos turnos

5. CONCLUSIONES

Para el docente representa un cambio de paradigmas en la concepción de su papel al facilitarle herramientas al estudiante, encaminadas a dejar que sea el su propio constructor del conocimiento, permitiendo buscar en Internet diferentes aplicaciones para su solución.

Este trabajo está pensado en la utilización de los recursos que puede obtener los alumnos sin limitarlos a alguna aplicación en especial.

El uso de la tecnología aplicando los recursos que utilizó el alumno fue significativo.

En los resultados de la evaluación se ven reflejadas las diferencias socioeconómicas, laborales, edades y horario de los estudiantes que asisten en el turno vespertino.

Proponer y desarrollar modelos innovadores de aprendizaje, que logren potenciar las capacidades de autoaprendizaje en los estudiantes es justificable en todos los sentidos, ya que contribuye de manera primaria a:

1. Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.
2. Promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.
3. Desarrollar empatía por personas.
4. Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.
5. Promover el trabajo disciplinar.
6. Promover la capacidad de investigación.
7. Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.

6. REFERENCIAS

Arrieta, J. M. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, 13, pp. 443-444. Recuperado 25/10/2017 de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7034/?sequence=1>

Ibarra, I. G., & Uribe, R. M. (2011). La competencia y las competencias docentes : reflexiones sobre el concepto y la evaluación Competence and teaching skills : reflections on the concept and assessment, 14, pp. 151-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2170/217017192012/>

Iñiguez, F. (2015). El desarrollo de la competencia matemática en el aula de ciencias experimentales, 67(2), pp. 117-130. Última consulta 10 de Junio 2017

Lay, D. (2013). Álgebra Lineal: Para Cursos con Enfoque por Competencias, 1ra. Edición, México, Pearson Educación.

Lou, Y., & Macgregor, S. K. (2004). Enhancing Project-Based Learning Through Online Between-Group Collaboration, Educational Research and Evaluation, Vol. 10, Nos. 4-6, pp. 420-423, Taylor & Francis. Recuperado 18/10/2017 de: <http://acme.highpoint.edu/~kampnm04/Portfolio%20Finished/artifacts/article%20kampner.pdf>

Medina, A., Amado, M., Brito, R. (2010). Competencias Genéricas en la Educación Superior Tecnológica Mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 10(3), pp. 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717980008.pdf>

Perrenoud, P. (2011). Diez Nuevas Competencias Para Enseñar. Bogota: Magisterio Editorial. Recuperado de http://www.centrode maestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf

Pimienta. J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria en competencias. 1era. Edición, México, Pearson Educación.

Posada, R. (2005). Formación Superior Basada en Competencias, Interdisciplinariedad y Trabajo Autónomo del Estudiante. Revista Iberoamericana de Educación. https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf

Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. (s.f.). Recuperado el 25 de julio de 2017, de <http://www.copladi.udg.mx/planeacion/pdi>

Sánchez, G. (2011). Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Editorial Paidós. Barcelona España. P 270. Recuperado 20/10/2017 de: <https://es.scribd.com/document/351003714/Dialnet-LaTeoriaDeLasInteligenciasMultiplesEnLaEnsenanzaDe-4690236>

SEP. Enfoque Centrado en Competencias. Plan 2012. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

LA EDUCACIÓN Y SU APOORTE A LA EQUIDAD SOCIAL EN COLOMBIA

Astrid León Camargo¹

Docente de la Universidad de los Llanos
aleonc@unillanos.edu.co

Resumen

La educación es vista como medio de progreso personal que permite la mejoría de las condiciones sociales y económicas de la población, para facilitar la convergencia de la sociedad hacia ingresos similares, sin embargo, a pesar del incremento en la inversión en educación, la mala distribución del ingreso en Colombia persiste. Se debe tener en cuenta que la educación es un derecho fundamental y para cumplir con el propósito de la igualdad social, se necesitan condiciones de equidad que no se cumplen en el país. Estas condiciones son: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones de aprendizaje, igualdad en los logros e igualdad en la realización social de los logros. A partir de estas, se reflexiona acerca del papel que cumple la educación como medio para transformar la sociedad en un estado más justo y equitativo.

Palabras clave

Educación, distribución, ingreso, coeficiente de Gini, equidad.

Abstract

Education is seen as a means of personal progress that allows the improvement of the social and economic conditions of the population, to facilitate the convergence of society towards similar incomes, however, despite the increase in investment in education, the poor distribution of income in Colombia persists. It must be taken into account that education is a fundamental right and in order to fulfil the purpose of social equality, conditions of equity that are not fulfilled in the country are needed. These conditions are: equality in access, equality in learning conditions, equality in achievement and equality in the social realization of achievement. From these, we reflect on the role of education as a means to transform society into a more just and equitable state.

Key words

Education, distribution, income, Gini coefficient, equity.

¹ Economista, especialista en finanzas y proyectos, máster en Integración económica global y regional, máster en ciencias económicas. Docente de la Universidad de los Llanos, Colombia.

1.1 La educación y el coeficiente de Gini

La literatura científica ha señalado que la educación ayuda a superar los problemas de desigualdad social. Por medio de la educación se crece intelectualmente y lleva a un cumulo de conocimiento que garantiza la inversión social y la inclusión (Bustelo y Minujin, 1998:230). En este intento, los gobiernos han incrementado su presupuesto destinado a la educación. En Colombia según la ministra de Educación Yaneth Giha “El porcentaje del presupuesto nacional destinado al sector de la educación en Colombia ha tenido un aumento del 51,5 % durante el gobierno de Juan Manuel Santos, al pasar de \$20,8 billones en 2010 a \$31,5 billones en 2016” (Duran, 2002: 1); ¿este incremento en la inversión en educación ha representado una mejora en la distribución del ingreso?

Mientras el coeficiente de Gini en el 2010 fue de 0,560, en el 2016 fue de 0,517, apenas ha disminuido 0,043 en seis años. En la figura 1 se observa que el coeficiente de Gini disminuyó de 2010 a 2013, es decir, se estaba mejorando la distribución del ingreso, pero a partir del 2013 reversionó su tendencia y comenzó a aumentar, lo que refleja el deterioro de la distribución del ingreso. Por otra parte la tendencia de la inversión en educación es creciente. A pesar de esto, parece que la mayor inversión en educación no ha aportado lo suficiente para contribuir a mejorar la distribución del ingreso.

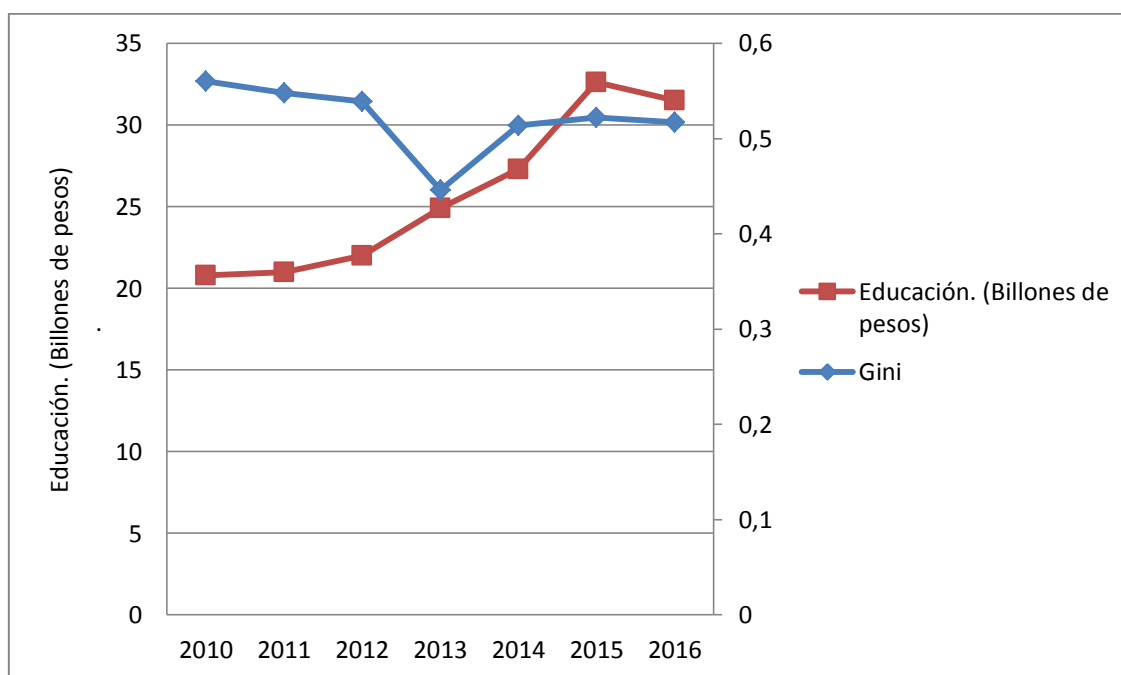


Figura 1. Presupuesto en educación Vs. Coeficiente de Gini
Elaboración propia con base en datos del DANE.

Si se entiende que la distribución del ingreso tiene orígenes en causas sociales, económicas, políticas y de justicia entre otras, mejorar la distribución del ingreso, requiere de un esfuerzo multidimensional, donde debe comprometerse toda la sociedad, pero, ¿que tanto le ha aportado la educación a la mejor distribución del ingreso?. Según Vergara “del presupuesto para financiar el funcionamiento del sistema educativo en preescolar, básica y media (Sistema General de Participaciones), cerca de un 92% se destina al pago de la nómina de los docentes oficiales y gastos administrativos (Vergara, 2015:1), es decir, que la inversión en proyectos para mejorar la calidad de la educación es muy limitada, en consecuencia el país no se destaca por tener los mejores niveles de educación. En el 2016, aunque mejoró los resultados en las pruebas Pisa, que evalúa a nivel mundial el conocimiento en áreas temáticas claves como español, matemáticas y ciencias, continúa rezagado de los países desarrollados.

1.2 Los principios de la equidad en la educación

Se suma que la educación, lejos de aportar a la mejor distribución del ingreso, parece apoyar lo contrario. Según Marc Demeuse existen “cuatro principios de equidad en la educación: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros” (como se cita en López, 2005:70). Los cuatro principios se grafican en la figura 2. Si se toman los cuatro principios, y se observa su aporte a la igualdad social, se visualiza que:

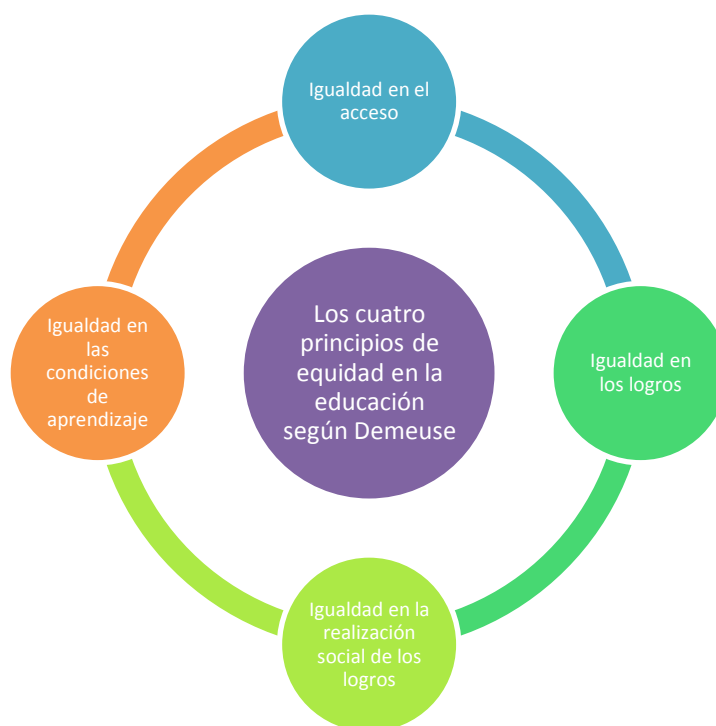


Figura 2. Los cuatro principios de equidad en la educación según Demeuse. Tomado de López (2005), equidad educativa y desigualdad social.

- La igualdad en el acceso no se presenta en la comunidad educativa, pues no todos tienen la misma oportunidad de acceder al sistema educativo. Todavía se cuentan los niños que no tienen cupos en los colegios públicos y por tanto, ven truncadas sus posibilidades de adquirir los conocimientos académicos necesarios para desempeñarse posteriormente en el mercado laboral.

- La igualdad en las condiciones o medio de aprendizaje, no existe por la diferenciación entre universidades de buena, regular y mala calidad. Generalmente las mejores universidades, ya sean públicas o privadas, tienen un filtro, que solo permite a los más afortunados acceder a la educación de alto nivel. Por ejemplo en las universidades públicas, con bajo costo en el valor de la matrícula, los cupos son muy limitados, por tanto la población en su mayoría de escasos recursos, debe competir para obtener alguno de los cupos. Generalmente solo ingresan aquellos provenientes de las mejores instituciones educativas, dejando por fuera, la gran masa de aspirantes egresados de instituciones de regular calidad. Muestra de ello es el número de colegios que ponen a sus bachilleres en las universidades públicas. Entre 2007 y 2013, de 13.000 centros que existen aproximadamente, 43 colegios han colocado el 28,8% de sus estudiantes en la primera universidad pública del país (El Observatorio de la Universidad Colombiana: 2017, 1). Es una desigualdad claramente visible, dado que, no todos llegan con

iguales competencias a presentar la prueba de admisión de las universidades públicas, fruto de las diferencias en la calidad de la educación básica y media.

Se suma a lo anterior, las universidades privadas, excluyentes en principio por el alto costo de la matrícula. Se precisa contar con suficientes recursos financieros para acceder a las mejores universidades privadas, esto coadyuva a una diferenciación entre quienes estudian en universidades de elite, y quienes no. Como resultado están en desventaja en el mercado laboral aquellos que no ingresaron a las mejores universidades, por sus bajos recursos, ya que son discriminados al considerarlos con menores habilidades para desempeñarse en cargos de alto rendimiento y son ubicados en cargos de mediano nivel. En este sentido, la educación perpetúa las condiciones de ingresos de la población, ya que favorece la inequidad en el mercado laboral.

- Para la igualdad en los logros o resultados, se considera que no todos son iguales, por tanto los criterios de acceso a la educación deben diferenciar el tipo de población, para favorecer el disfrute de la educación a la población vulnerable. En este sentido se ha realizado un esfuerzo para aumentar los cupos en las universidades a las poblaciones: indígena, quienes viven en zonas donde no se encuentran instituciones de educación superior y zonas de alto nivel de violencia; empero no es suficiente, porque generalmente esta población se debe desplazar a los locaciones donde se encuentran las instituciones de educación superior, lo cual acarrea gastos de alimentación, transporte y estadía, que no están al alcance y en consecuencia, la opción de ingreso no es viable a la población vulnerable.

- La igualdad en la realización social de los logros, es difícil de conseguir, entendiendo que se proviene de un sistema educativo que desde sus comienzos, ya impide a la población con menos recursos, disfrutar de educación de buen nivel y la condena a abandonar sus anhelos de emplearse en empleos estables y de alta jerarquía. Además, la población con alto nivel de ingresos, y estudios en las mejores universidades, se capacita para liderar los procesos empresariales y sociales, que avala su participación en la producción, con el mayor beneficio económico, así, en un contexto donde la educación juega un rol importante para conservar las castas, no solamente económicas, sino políticas y sociales, se refuerza el *statu quo*. Basta con mirar el alma mater de los presidentes de Colombia o de los empresarios, para constatar que el liderazgo está en manos de egresados de las universidades de elite.

Serres (2005) en su tesis doctoral señaló que “la élite colombiana que maneja los asuntos económicos del país se prepara en un selecto grupo de universidades locales, habla un segundo idioma y, adicionalmente, realiza estudios en el exterior, especialmente, en Estados Unidos y el Reino Unido”. Pero no solamente el origen de la Universidad es el único factor que incide para ocupar cargos de jerarquía. En un foro realizado por el mismo autor en la Universidad Nacional, los asistentes advierten que el porvenir de las universidades de elite es solo una de las condiciones para acceder a puestos de poder, otra es la influencia de las familias y sus contactos o relaciones económicas y políticas (Serres, 2005: 1).

Esta situación no solo se presenta en Colombia, el mismo Serres recalcó que “se puede observar por ejemplo en Francia, país muy elitista por tradición (fenómeno de las Grandes Ecoles, y muy especialmente de la Escuela Nacional de Administración), pero también en Gran Bretaña (egresados de Oxbridge), y en E.U. (egresados de las universidades de la Ivy League, que son las más prestigiosas de la costa este, como Harvard, Yale y MIT)” (Serres, 2005: 1).

A manera de reflexión, sería interesante preguntarnos ¿qué tanto están dispuestos los dirigentes públicos y privados provenientes de universidades de élite, a impulsar un vuelco de

la curva del ingreso y favorecer a los más pobres, si esto implica tomar acciones en contra de su propio grupo de poder, en tanto, que una mejor distribución del producto social, se traduce en una menor participación de la producción social de los ricos y poderosos?.

1.3 Conclusión

La educación es un medio para mejorar la calidad de vida de las personas y está relacionada con el bienestar emocional, físico y económico. Con la educación, la persona adquiere las habilidades y competencias necesarias para desempeñarse en la sociedad. Su aporte es más valorado cuando se tienen los conocimientos vitales para el desempeño empresarial. Se considera que la educación es la puerta de ingreso de la población menos favorecida, al mercado laboral de forma exitosa. Pero, su aporte a la igualdad social es cuestionado, porque la misma educación presenta restricciones de acceso a la educación de alto nivel y debido a sus altos costos, solamente aquellos que tienen el dinero o los becados, que son pocos, pueden considerar ingresar a las mejores instituciones educativas, por tanto se reproduce el modelo dualista de personas provenientes de familias poderosas con educación de alta calidad que los cualifica para obtener empleos de superior jerarquía, y la población con menores ingresos y educación de regular calidad, cuya oportunidad en el mercado laboral se restringe a empleos de mediana categoría. En este punto, la educación, como derecho fundamental, debe tener en cuenta aspectos equitativos como la igualdad en las condiciones de aprendizaje e igualdad en los logros, para armonizar la equidad educativa con la equidad social y favorecer las condiciones de integración y justicia en la sociedad.

Bibliografía

- Bustelo, E., & Minujin, A. (1998). *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá: UNICEF/Santillana.
- Duran, Mauricio;. (21 de Abril de 2017). Presupuesto de la educación en Colombia aumentó el 51,5% en seis años. Bogotá, Colombia.
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (21 de Octubre de 2017). *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Obtenido de <http://universidad.edu.co/index.php/historial-de-noticias/65-noticias-2014/10516-los-colegios-que-ponen-mas-estudiantes-en-la-universidad-nacional-de-colombia>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Serres, F. (Julio de 2005). Andrés y Javeriana preparan a los altos dirigentes públicos. *La República*, pág. 7B.
- Serres, F. (16 de julio de 2005). *El Tiempo*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1957314>
- Vegara Ballén, A. (2015 de Abril de 2015). *Revista Nova Et Vera*. Obtenido de <http://www.urosario.edu.co/revista-nova-et-vetera/Vol-1-Ed-3/Omnia/Gasto-publico-en-educacion-en-Colombia-entre-la-in/>

EL CONSUMO DE MARIHUANA FRENTE A LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN EL NIVEL MEDIO Y SUPERIOR

Lida Rubiela Fonseca Gómez¹

Universidad Santo Tomás

lidafonseca@usantotomas.edu.co

José Luis Ariza²

Joseluisariza.com@gmail.com

María Fernanda Dueñas Álvarez³

duenas.fernanda@gmail.com

Resumen

Hablar de desigualdad educativa abarca demasiados tópicos de interés, tales como cobertura, retención, deserción, costos, calidad educativa, estrategias de apoyo social, académico y financiero. Estas temáticas se convierten en retos para las universidades para plantear estrategias de articulación del proceso educativo en el nivel medio y superior. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha planteado políticas de apoyo a la calidad que exigen a las universidades para aumentar las tasas de retención y disminuir las tasas de deserción universitaria, para así mejorar los procesos de graduación de los estudiantes y procurar disminuir la desigualdad educativa y el rezago en desarrollo en el que nos encontramos como país.

En esta ponencia se abordará la percepción de los estudiantes universitarios frente al consumo de drogas ilícitas (Marihuana), usando variables educativas que podrían relacionarse con la desigualdad educativa a la que se enfrentan nuestros estudiantes al llegar a la Universidad.

El MEN (2017) presentó el avance de Colombia mediante el Índice de Progreso de la Educación Superior IPES (2015), en donde se caracterizó a Colombia en 6 regiones, de acuerdo con el alcance en cobertura, calidad, acceso, logro, progreso, entre otros, evidenciando la desigualdad presente entre regiones y ciudades, así como el comparativo nacional.

Palabras Clave: Marihuana, Desigualdad Educativa, Educación, Percepción.

¹ Estadística, Docente de Estadística, Facultad de Estadística, Universidad Santo Tomás

² Estadístico, DANE

³ Licenciada en Matemáticas, Investigadora independiente

Abstract

Speaking of educational inequality covers too many topics of interest, such as coverage, retention, desertion, costs, educational quality, social, academic and financial support strategies. These issues become challenges for universities to propose strategies to articulate the educational process at the middle and higher levels. In Colombia, the Ministry of National Education (MEN) has proposed quality support policies that require universities to increase retention rates and decrease university dropout rates, in order to improve student graduation processes and to seek decrease educational inequality and the lag in development in which we find ourselves as a country.

This paper will address the perception of university students against the consumption of illicit drugs (Marijuana), using educational variables that could be related to the educational inequality that our students face when they arrive at the University.

The MEN (2017) presented the progress of Colombia through the IPES Higher Education Progress Index (2015), where Colombia was characterized in 6 regions, according to the scope of coverage, quality, access, achievement, progress, among others, evidencing the inequality present between regions and cities, as well as the national comparison.

Key Words: Marijuana, Educational Inequality, Education, Perception.

1. PROBLEMÁTICA

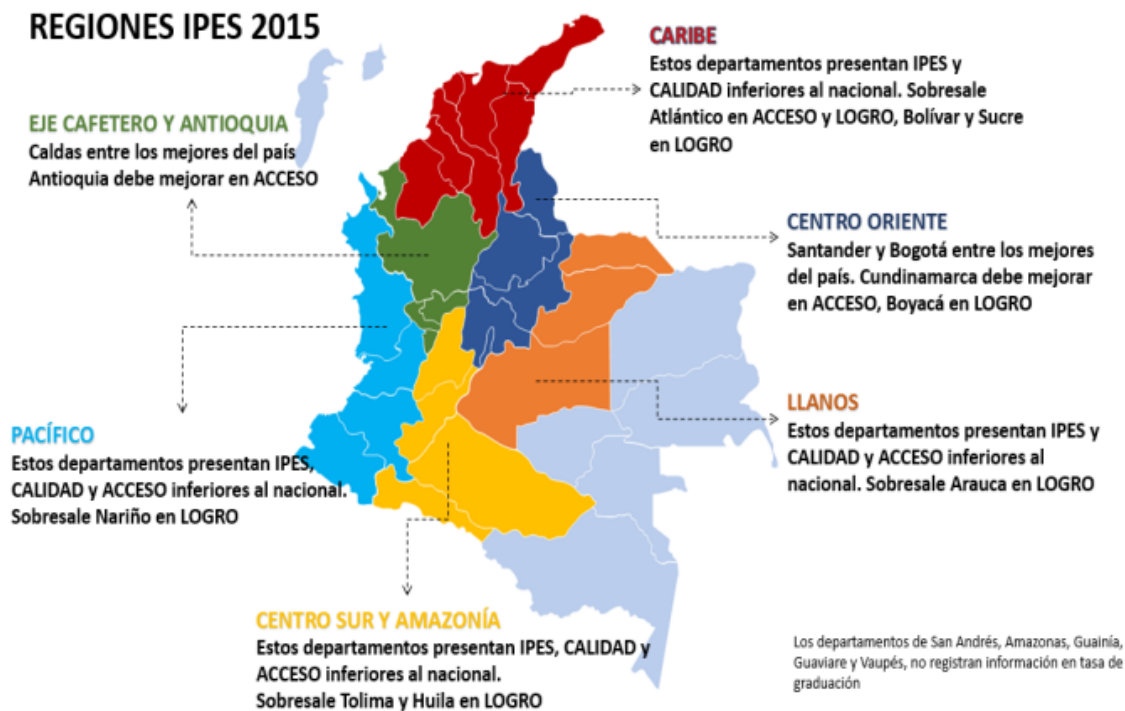
El índice de Progreso de la Educación Superior muestras las diferencias que existe en IPES (2015) para Colombia en seis regiones: Eje cafetero y Antioquía, Centro Oriente, Caribe, Pacífico, Llanos, Centro Sur y Amazonía. De acuerdo con la información del MEN(2017), las regiones Eje Cafetero y Antioquía, y Centro Oriente son las que presentan mejores IPES en el país. En las demás regiones los IPES están por debajo del nacional con algunas excepciones en algunos departamentos.

Lo que nos llevó a plantear que pasa con la realidad social de los estudiantes cuando llegan a la universidad, en ocasiones muchos de los estudiantes que llegan a Bogotá provienen de otras regiones del país, y se trasladan a Bogotá la ciudad capital en busca de oportunidades de estudio y una mejor calidad educativa.

Autores como Espinosa (2014) plantean que el consumo de drogas lícitas e ilícitas puede influenciar el rezago académico de los estudiantes en los procesos de articulación de la media a la educación superior, lo que llevó a focalizar esta ponencia en esta universidad y en la percepción de los estudiantes frente al consumo de drogas ilícitas como la Marihuana frente a algunas variables educativas en 5 componentes: datos sociodemográficos, estudio, trabajo, familia, economía., son

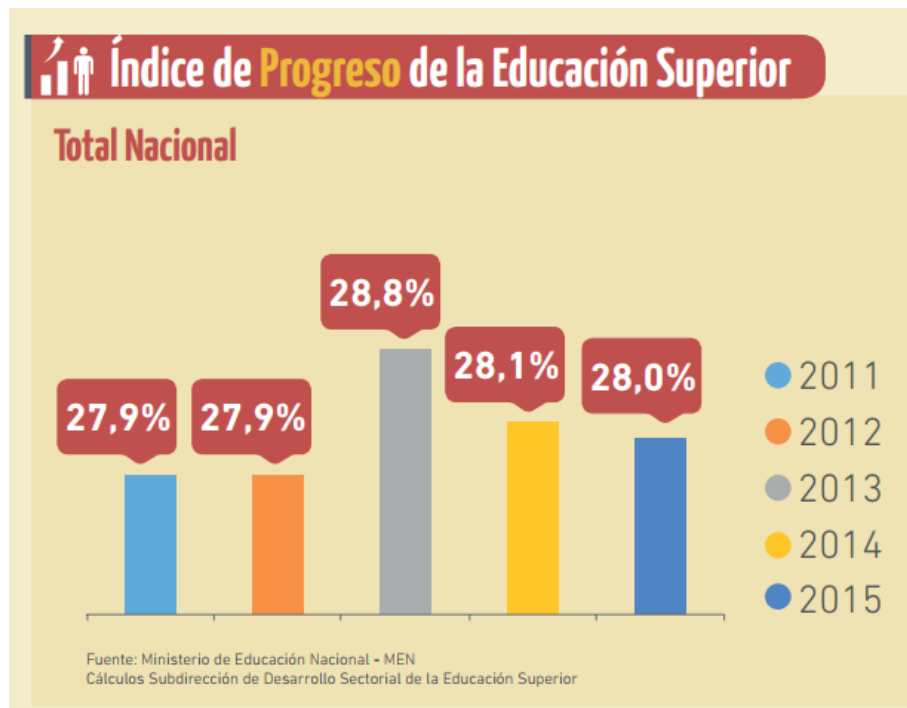
componentes que reflejan algunas realidades sociales de los estudiantes que llegan de la media a la universidad.

A continuación se presenta la gráfica 1 en donde se describe la caracterización de Colombia en términos del IPES (2015) en 6 regiones según los resultados obtenidos.



Gráfica 1 Caracterización IPES 2015. Colombia. Fuente: MEN (2017)

En la gráfica 2 se evidencia que para el año 2013 se había alcanzado un mayor nivel, sin embargo en 2014 y 2015 se redujo el índice y se estabilizó cerca al 28%, que es prácticamente el mismo que se tenía en los años 2011 y 2012, evidenciando un rezago en términos de Progreso en la Educación Superior.



Gráfica 2 Índice de Progreso de la Educación Superior 2011-2015. Fuente: MEN(2017)

2. OBJETIVO GENERAL

Observar la relación que existe entre el consumo de marihuana y la percepción de estudiantes frente a su desempeño académico y profesional.

3. METODOLOGÍA

Se revisaron 588 encuestas aplicadas a estudiantes en una universidad privada, las cuales se consideran válidas para el análisis. La muestra fue obtenida mediante un diseño probabilístico a partir del marco muestral de la universidad se realizó una selección aleatoria de los estudiantes que realizarían la encuesta. El análisis de la información se realiza mediante el programa SPSS versión 24, utilizando herramientas de estadística descriptiva y árboles de decisión CHAID (aplicando validación cruzada).

3.1 Descripción de la muestra

Las variables analizadas en la muestra se presentan en 5 componentes generales:

El primer componente presenta los **datos demográficos** de los estudiantes que respondieron la encuesta como el sexo y la edad.

El segundo componente presenta variables asociadas a **estudio** como: Año de ingreso a universidad, Años de repitencia en primaria, Años de repitencia en secundaria, Problemas en secundaria, Expulsiones en secundaria, Experiencia como estudiante en secundaria, Edad de grado en secundaria, Cantidad de cambios de universidad, Razones de cambio de universidad, Satisfacción con la carrera escogida, Asignaturas reprobadas en universidad, Consideración de abandono, Expectativas de grado, Expectativas de futuro profesional

El tercer componente presenta variables asociadas al **Trabajo** como: Trabajo y estudio simultáneo, Horas semanales de trabajo, Horas semanales de trabajo agrupadas

El cuarto componente presenta variables asociadas a la **Familia** como: Situación de vivienda, Convivencia actual, Estado civil de los padres, Control de padres o familiares, Relación actual con madre, Relación actual con padre.

En el quinto componente presenta variables asociadas a la **Economía** como: Estrato socioeconómico, Calificación de situación económica, Origen de sustento, Dificultad de asumir costos de estudio, Ingreso mensual promedio de familia.

Para el caso particular de esta ponencia se presenta lo observado frente a la relación entre variables de tipo demográficas y estudio, frente al consumo de marihuana en estudiantes universitarios, resaltando el contraste entre **mito o realidad** frente a estudiantes que consumen sustancias ilícitas y si se perciben dificultades en su desarrollo académico y profesional, generando brechas en desigualdad educativa.

4. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis estadístico descriptivo de la muestra de estudiantes universitarios.

4.1 SEXO

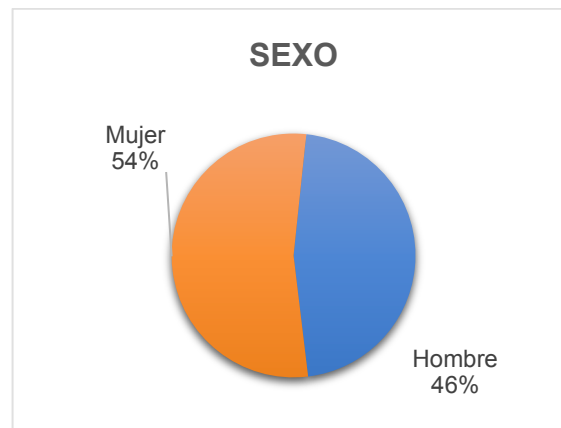


Gráfico 3 Sexo. Elaboración propia

En el gráfico 3 se observa que un mayor porcentaje de estudiantes mujeres (54%) respondieron la encuesta frente a la relación con los hombres (46%), sin embargo podría plantearse que no existe una diferencia significativa en referencia al sexo de los universitarios. Lo que conlleva a establecer que no necesariamente este insumo por si mismo reflejará comportamientos significativos dentro de nuestro estudio.

4.2 EDAD EN AÑOS CUMPLIDOS

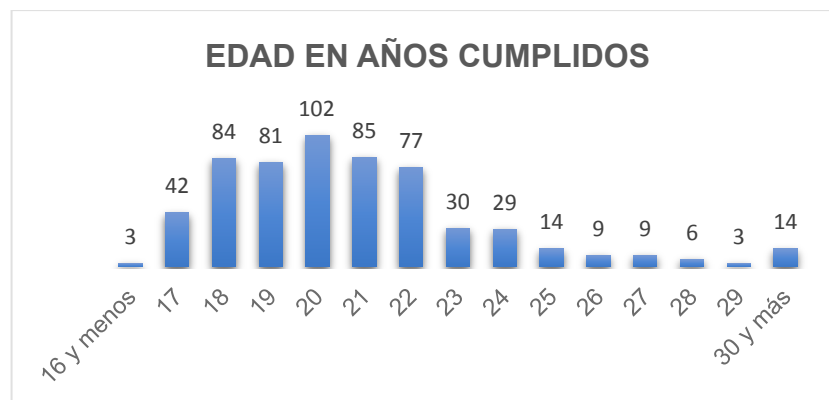


Gráfico 4 Edad. Elaboración propia

En el gráfico 4 se observa que existe un mayor porcentaje de estudiantes en el rango de los 17 a los 22 años (471 estudiantes, 80%), lo que cabría esperarse dado que son estudiantes de universidad, sin embargo se observa 20% de estudiantes con edades de 16 y menos años, y mayores a 23 años, lo que implica la revisión de factores asociados a estos casos particulares en el contexto universitario. Pueden ser casos de estudiantes de mayor edad que se demoraron en iniciar el ciclo de estudio universitario, estudiantes que se encuentran en rezago académico, entre otros, cabe resaltar que el rezago académico genera brechas de desigualdad frente a la educación y el desarrollo económico de un país (OCDE, 2015).

Así mismo, valdría la pena analizar el grupo de los estudiantes que son menores a 17 años, en tanto que son personas que pueden presentar condiciones como: fueron adelantados en sus estudios, por presentar conocimientos y habilidades que mostraban los mínimos requeridos en estos grados superados, por lo cual, aun cuando su edad es menor, sus procesos pedagógicos ya han sido consolidados, en ocasiones estudiantes como estos corren con un riesgo, pues su edad cronológica no corresponde al desarrollo de los otros, y esto puede generar que ellos se repriman o aislen como consecuencia de no encontrar un par para sus necesidades o intereses personales o pueden asumir actitudes poco ortodoxas como herramienta para ser aceptados en un grupo particular.

4.3 AÑO DE INGRESO A LA CARRERA ACTUAL

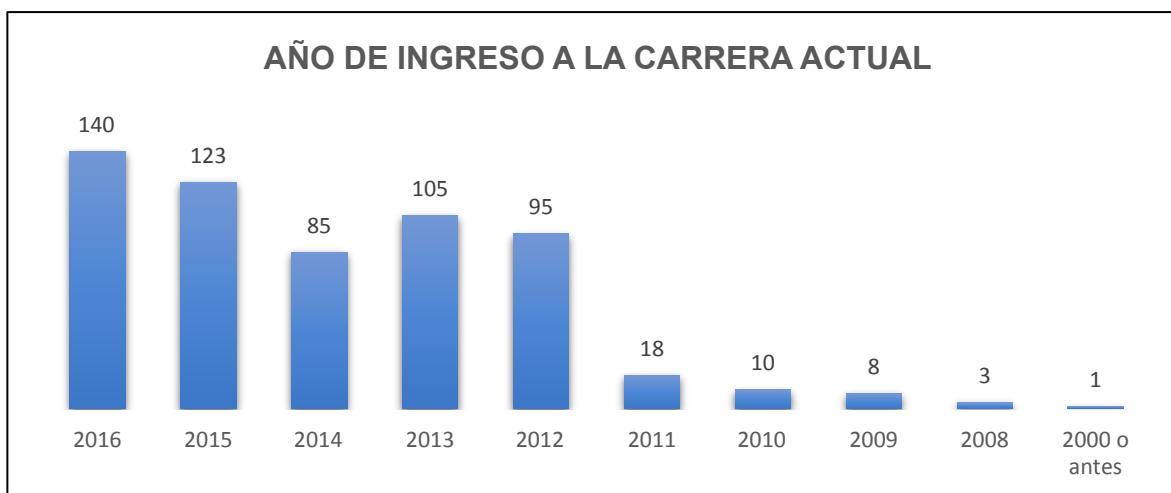


Gráfico 5 Año de ingreso Carrera actual

En el gráfico 5 se observa que 140 estudiantes (24%) de los estudiantes ingresaron a la carrera actual en el año 2016, sin embargo existen 40 estudiantes (7%) que ingresaron en el año 2011 o antes, lo que indica que son estudiantes que se encuentran en rezago académico pues por tiempos ya deberían haber culminado su ciclo de estudios. La universidad tiene un reto frente a estos estudiantes pues se debe velar por procesos que lleven a la culminación de sus ciclos profesionales (MEN, 2017).

Este rezago académico, no necesariamente recae solo en procesos académicos, la realidad colombiana, hace que muchos de nuestros estudiantes deban hacer un cese en sus procesos académicos, debido a sus ingresos económicos o por circunstancias que responden a las necesidades de asumir una nueva responsabilidad como es el caso de convertirse en padres primerizos, o situaciones de carácter social, en el mejor de los casos, algunos de ellos regresan a retomar sus estudios, otros por su parte los deja relegados y pierden estos esfuerzos realizados.

4.4 EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE EN SECUNDARIA

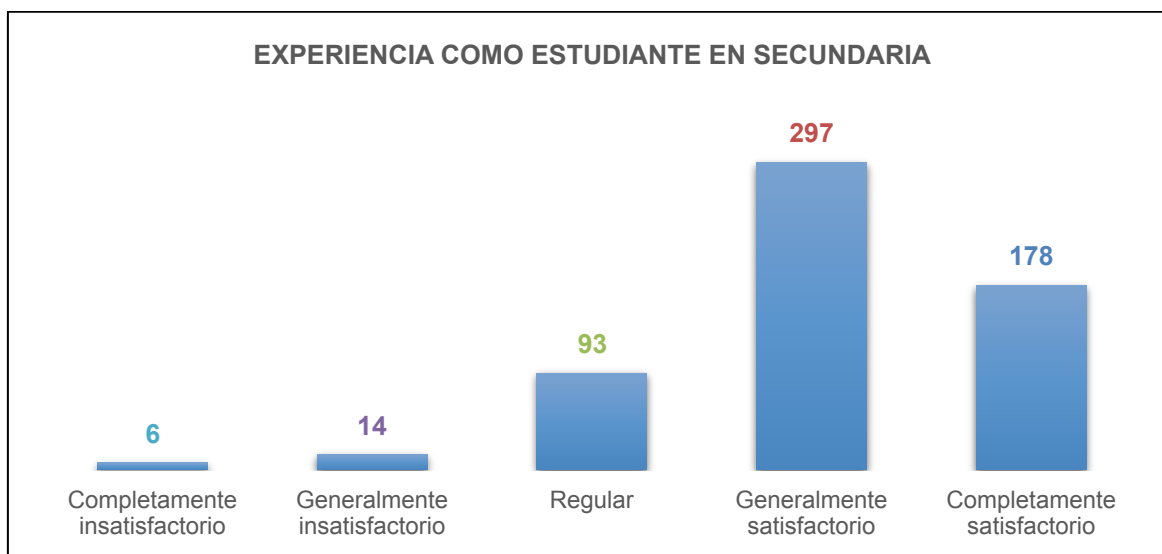


Gráfico 6 Experiencia como estudiante en secundaria. Elaboración propia

En el gráfico 6 se observa que 475 estudiantes (81%) consideran que su experiencia en secundaria fue generalmente satisfactoria o completamente satisfactoria lo cual puede permitir pensar que son estudiantes que llegan al ciclo universitario sin problemas de adaptación al proceso de transición colegio universidad.

Este tránsito que plantean los estudiantes en la mayoría de los casos redunda en condiciones sociales, no necesariamente en relación a procesos académicos, estudios realizados desde el

MEN, muestran que desafortunadamente las competencias desarrolladas en el colegio o en la educación media, no necesariamente son las competencias finales que se requieren para ser profesionales o para realizar sus estudios a nivel profesional.

Así mismo, los estudios realizados, presentan que la mayoría de falencias se encuentran en cuanto a las áreas básicas de matemáticas y lenguaje, al analizar el currículo desarrollado en las escuelas en términos generales, es irónico en tanto en todos los grados desde el ciclo inicial, hasta el momento de graduarse, se abordan estas habilidades y se desarrollan las competencias propias de estas áreas, pero desafortunadamente no son generados en las aulas de clase, con el nivel y la profundidad que se requiere, para asumir las matemáticas y el lenguaje como herramienta y no como conceptos que son almacenados sin sentido ni conexión.

4.5 CANTIDAD DE CAMBIOS DE UNIVERSIDAD

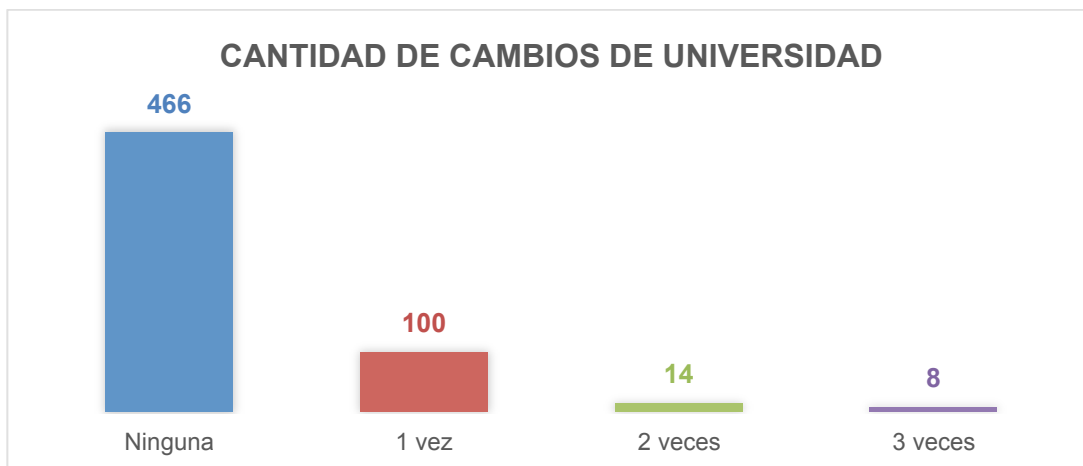


Gráfico 7 Cantidad de cambios de Universidad. Elaboración propia.

En el gráfico 7 se observa que 122 estudiantes (21%) de los universitarios se han cambiado una o más veces de carrera, lo que incide en el rezago académico en la universidad y también afecta la desigualdad educativa y el desarrollo social de estos estudiantes y sus familias frente a las dinámicas que los han llevado a tomar esta decisión. En Colombia las universidades desde las estrategias planteadas por el MEN en la última década en referencia a calidad, han aumentado los programas de apoyo a la permanencia.

4.6 RAZONES DE CAMBIOS DE UNIVERSIDAD

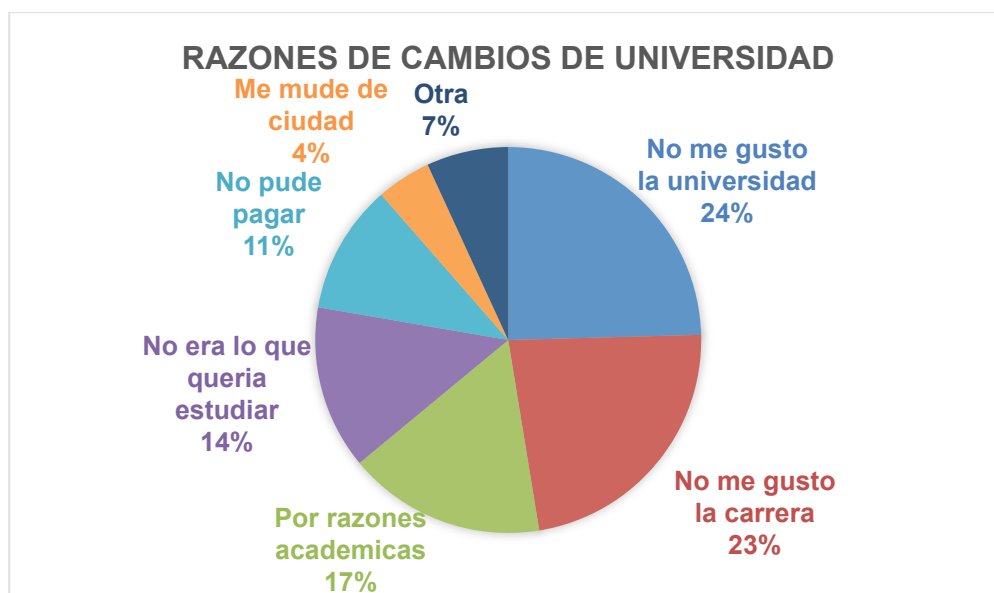


Gráfico 8 Razones de cambio de carrera. Elaboración propia.

De la gráfica 8 se observa que el 24% de los estudiantes han cambiado de universidad debido a la institución, lo que los llevo a buscar otra opción para su formación académica, seguido de un 23% que no lo gustó la carrera que había escogido (orientación profesional, MEN (2009)), razones académicas (17%), un 11% plantea que no pudo pagar más lo que estaba estudiando, 4% se mudó de ciudad, evidenciando realidades económicas, educativas y sociales que inciden en las decisiones de formación profesional de los estudiantes cuando se enfrentan al ciclo universitario en el proceso de la educación media a la formación profesional.

Estos cambios realizados por los estudiantes, son en muchas ocasiones provocados como consecuencia de la desinformación que se tiene frente a la carrera o de las oportunidades que ofrece cada institución educativa, desde hace unos años, y desde el enfoque dado por parte del MEN, sucede que aun cuando puede existir dos o tres instituciones de educación superior, debido a sus políticas internas, los énfasis y el entorno de la universidad debe permear el ambiente de la universidad y cada una de las cátedras realizadas en el marco de la carrera, lo que conlleva que los profesionales de cada una de las instituciones tenga un sello propio.

4.7 SATISFACCIÓN CON LA CARRERA ESCOGIDA

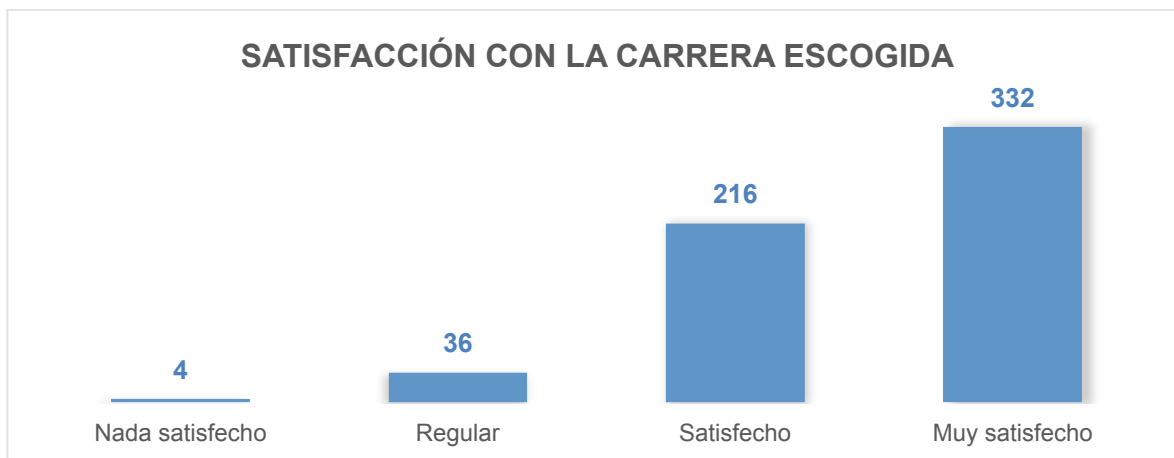


Gráfico 9 Satisfacción con la carrera escogida. Elaboración propia.

De la gráfica 9 se evidencia que 93% de los estudiantes se encuentran satisfechos o muy satisfechos con la carrera escogida, sin embargo tenemos un 7% que esta regular o nada satisfecho con la carrera, enfrentando nuevamente a la universidad como institución al reto de focalizar esfuerzos frente a estos estudiantes, dado que posiblemente podrían presentar deserción frente a la carrera escogida (cambio de programa) o deserción de la institución.

4.8 ASIGNATURAS REPROBADAS EN UNIVERSIDAD

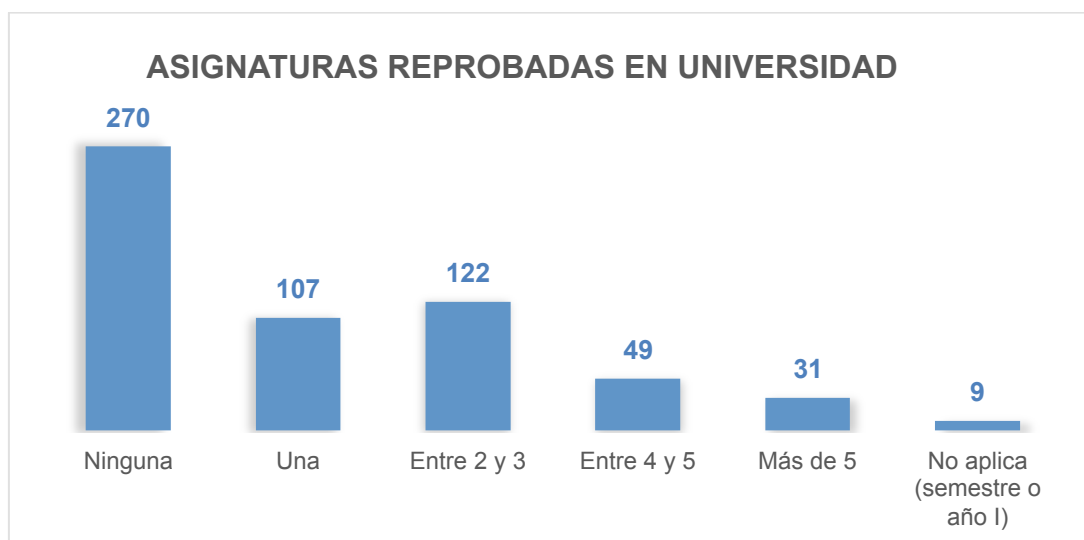


Gráfico 10 Asignaturas reprobadas. Elaboración propia

Del gráfico 10 se observa que 309 estudiantes (53%) de los universitarios han reprobado una o más asignaturas en su proceso académico lo que influye en el rezago académico. En un estudio anterior Fonseca y otros (2017) plantean que la tutoría es una estrategia que puede motivar y mejorar el desempeño académico de los estudiantes desde acompañamiento del docente, en donde se deben perfilar a docentes y estudiantes para mejorar procesos académicos de forma particular, contribuyendo así a mejorar la calidad educativa de las instituciones y aumentando las tasas de retención de los estudiantes con miras a la graduación oportuna tal cual lo plantea el MEN (2017).

4.9 EXPECTATIVAS DE GRADO



Gráfico 11 Expectativas de grado. Elaboración propia.

Frente a la gráfica 11, 325 estudiantes (55%), consideran que si se graduarán del programa académico pero será con ciertas dificultades, 1 estudiante considera que no lo logrará, 34 (6%) de los estudiantes consideran que tendrán muchas dificultades y 228(39%) consideran que se graduarán fácilmente lo que indica que la expectativa de casi el 60% de los estudiantes se encuentra en desigualdad educativa frente a sus compañeros, nuevamente implica revisar desde la universidad que factores afectan la expectativa de los estudiantes frente a sus procesos académicos, de acuerdo con el MEN(2009) se destaca que existen “factores que atañen a la pertinencia educativa, recordando la importancia que tiene el nivel de satisfacción de las

expectativas de futuro laboral y desarrollo personal del estudiante esforzándose por mantenerse y culminar un programa académico de educación superior”.

4.10 ESTRATO SOCIOECONOMICO DE VIVIENDA

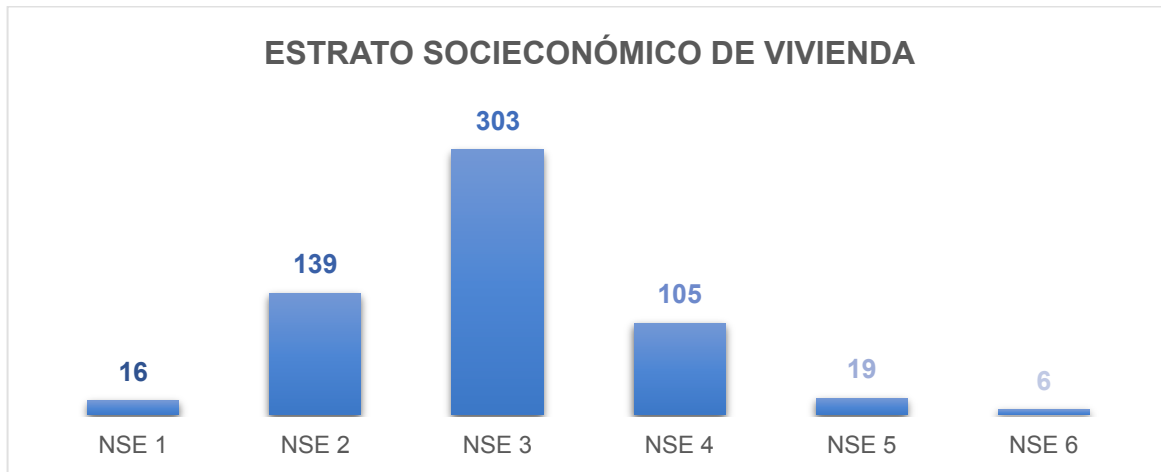


Gráfico 12 Estrato Socioeconómico. Elaboración propia.

Frente al componente de Economía se observa en el gráfico 12, el mayor porcentaje 52% de los estudiantes pertenecen al estrato socioeconómico 3, mientras que de estrato 1 y 2 tan solo representan el 26% de los estudiantes. Esto indica que existe desigualdad a nivel de acceso a la educación para los estudiantes de estratos bajos. Autores como Jorquera (2015) resaltan “la importancia de la educación como elemento protector ante la pobreza y la exclusión social es una de las evidencias más fundamentadas en el estudio de la pobreza. **Mientras más alto sea en nivel de estudio, menor será la probabilidad de estar en riesgo de pobreza y exclusión.**”

4.11 DIFICULTAD DE ASUMIR COSTOS DE ESTUDIO

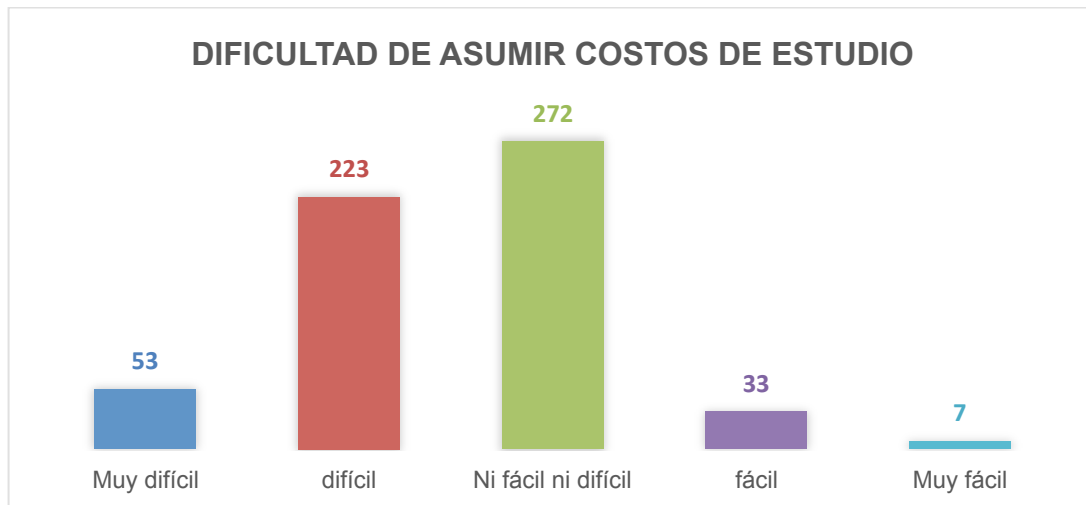


Gráfico 13. Dificultad para costear estudios. Elaboración propia.

Frente a la gráfica 13, dificultad de asumir costos de estudio 276 (47%) de los estudiantes consideran muy difícil o difícil costear sus estudios, lo que incide en la desigualdad que perciben los estudiantes frente a su proceso académico. Díaz (2012) plantea que aunque la educación superior “no es considerado obligatorio en diversas partes del mundo, incluyendo Colombia, esto constituye un escenario vital para la formación de los adolescentes, evitar la fragmentación del sistema educativo y generar escenarios de equidad en educación.”

4.12 CONSUMO DE MARIHUANA

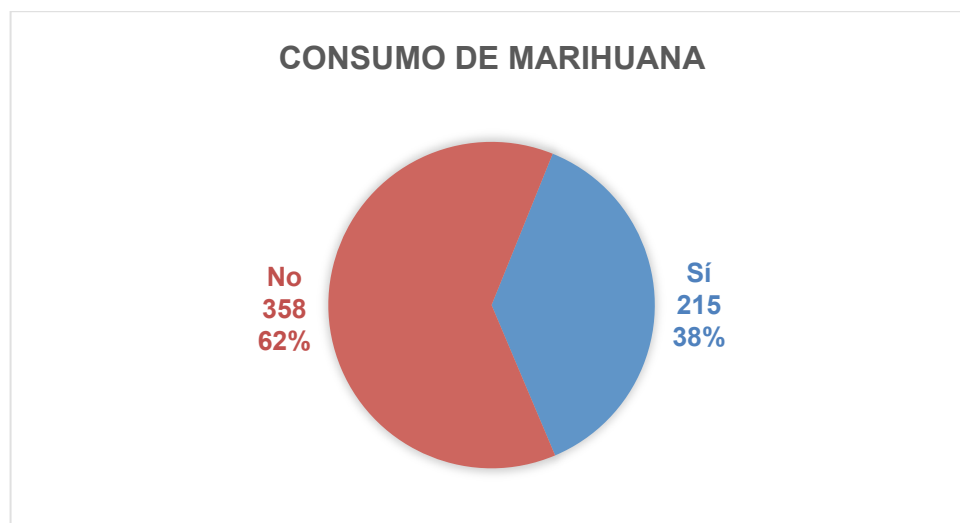


Gráfico 14. Consumo de Marihuana. Elaboración propia.

Frente a la gráfica 14, el 38% de los estudiantes afirma haber consumido marihuana. Este tipo de acciones al parecer se desarrollan antes del ingreso a la universidad, en algunos casos. Al relacionar con variables educativas se observarán algunas diferencias con una tendencia al aumento en la probabilidad de consumo.

4.13 EDAD DE PRUEBA DE MARIHUANA

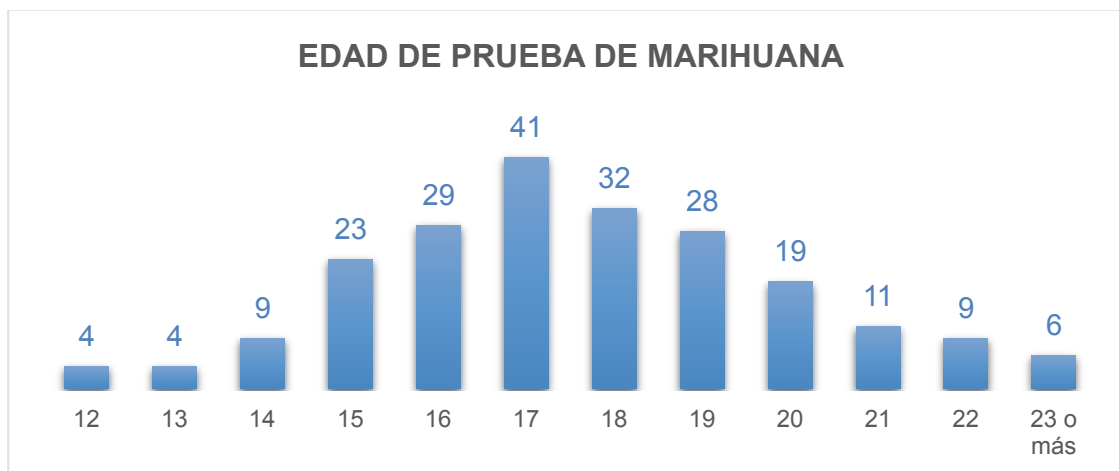


Gráfico 15 Edad de prueba de marihuana. Elaboración propia.

En la gráfica 15, se observa que la edad de prueba de marihuana se encuentra en el rango de los 12 a los 23 o más años, lo que indica que el consumo de marihuana es una realidad social que afecta a los estudiantes en el ciclo de educación básica, media y universitario. Lo cual coincide con autores como García y otros (2005) en España, o los informes presentados por CIPES en Uruguay.

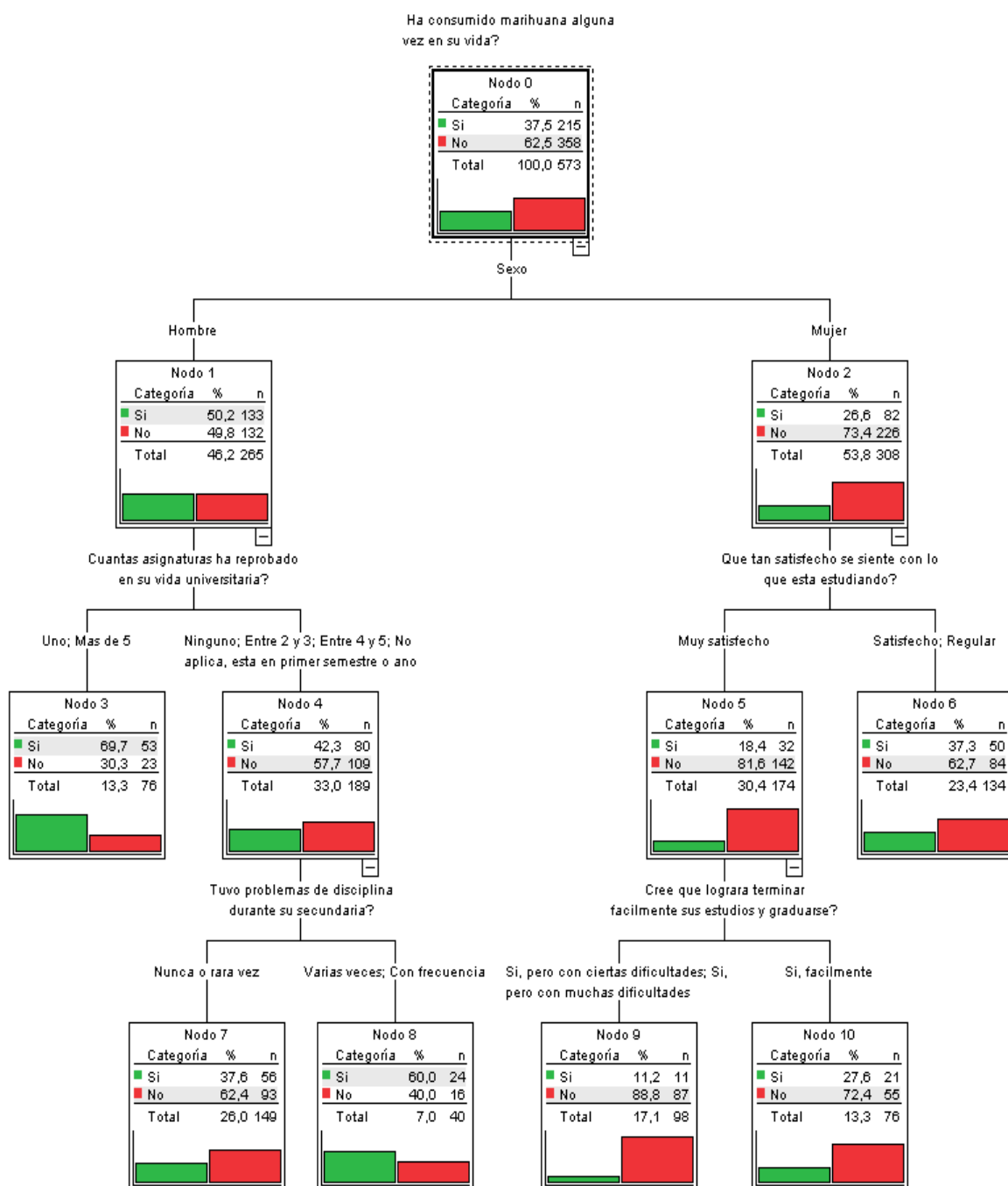


Gráfico 16. Relación Consumo de marihuana vs Variables de estudio y demográficos.

En el gráfico 16 se presentan a partir de la técnica estadística árboles de decisión CHAID, los perfiles de comportamiento en relación con el consumo de marihuana de los estudiantes y algunas variables educativas. Se pudo observar en la muestra de esta universidad que un 37,5% de los

estudiantes ha consumido marihuana alguna vez en su vida, observando una primera diferencia con relación al sexo de los estudiantes, en donde se evidencian diferencias pues aumenta la probabilidad de consumo si se es hombre y disminuye si se es mujer. En el caso de los hombres, que han consumido marihuana, se reporta el 50,2%, mientras que en el caso de las mujeres solo el 26,6% reporta haber consumido marihuana.

En el segundo nivel del árbol de decisión CHAID en el caso de los hombres se discrimina por el número de asignaturas reprobadas en su vida universitaria, existe una mayor probabilidad de consumo de marihuana si ha repetido más de 5 asignaturas en donde se reporta un aumento de la probabilidad a 69,7%, si ha repetido menos de 5 asignaturas o no ha repetido asignaturas pues es estudiante de primer semestre, aumenta la probabilidad de consumo de marihuana a 42,3% en la etapa universitaria. CIPES(s.f.) plantea que “el ámbito educativo constituye un espacio privilegiado para instrumentar políticas promocionales y preventivas en un contexto de promoción de salud, que apunte a la formación de hábitos saludables de vida, en el marco de la formación en valores”.

En el tercer nivel de discriminación se encontró que para el caso de los hombres que no han perdido asignaturas o han perdido menos de 5 asignaturas, la probabilidad de consumo de marihuana aumenta a 60% si varias veces o con frecuencia presentó problemas de disciplina durante la etapa académica de educación media.

Ahora en referencia a la probabilidad de consumo en las mujeres universitarias la variable que presenta una mayor discriminación en el segundo nivel está asociada a la satisfacción con la carrera que se encuentra estudiando, en donde si la estudiante se encuentra muy satisfecha la probabilidad de consumo disminuye a 18,4%, mientras que si se encuentra satisfecha o regularmente satisfecha la probabilidad de consumo aumenta a 37,3%.

En el tercer nivel para el caso de las mujeres se observa que de aquellas que se encuentran satisfechas con la carrera que estudian la probabilidad de consumo de marihuana puede aumentar en relación con la expectativa de culminación de estudios universitarios, en donde se observó que la probabilidad de consumo de marihuana puede aumentar a 27,6% si consideran que terminarán sus estudios fácilmente.

En resumen, en el análisis de los hombres consumidores de marihuana, se establece que han reprobados asignaturas en su vida universitaria, y además algunos de ellos han presentado problemas de disciplina durante su vida colegial, específicamente en la secundaria.

Con este análisis se puede establecer, que es posible o se presenta una probabilidad más alta en aquellos estudiantes hombres que presentan ciertos episodios de indisciplina en su etapa de estudiante en el colegio, por lo que son más propensos a tener una dificultad en su proceso académico en la etapa universitaria, puesto que reprueban asignaturas.

Al parecer en el caso de las mujeres, este tipo de análisis no son posibles de establecer en tanto, según los resultados analizados, pareciera que este tipo de comportamientos responde más a una actividad circunstancial asociado a la satisfacción personal con su proceso académico, es decir, el consumo de marihuana responde a la necesidad de ser aceptado a un grupo particular de su realidad cercana en las edades analizadas, o por simple curiosidad, pero no se registra un patrón de comportamiento reiterativo.

Nuestros resultados concuerdan con García y otros (2005) en donde en la Encuesta sobre drogas a la población escolar del año 2002 en España (Plan Nacional sobre Drogas, 2002), se reportó que “en estudiantes 14 a 18 años, existen diferencias en cuanto al patrón de consumo de las distintas drogas, en función del sexo del estudiante”.

5. CONCLUSIONES

- Los estudiantes con deficiencias en sus procesos académicos son más propensos a desarrollar el interés por el consumo de sustancias ilícitas en Colombia, como es el caso de la marihuana, dado que es una forma de escapar a su realidad tanto social, como económica.
- Los hombres son más propensos al consumo de sustancias ilícitas como la marihuana, que generan problemas en su vida escolar, y en la reprobación de asignaturas.
- Los estudiantes que han presentado dificultades económicas, o que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, son más propensos a tener resultados académicos de menor nivel, que aquellos que pertenecen a estratos socioeconómicos mayores, esto es debido a los currículos implementados en las instituciones educativas, el nivel académico y pedagógico de los docentes que trabajan en estos colegios y los recursos con los cuales cuentan.
- Desafortunadamente las competencias desarrolladas en el colegio o en la educación media, no necesariamente son las competencias finales que se requieren para ser profesionales o para realizar sus estudios a nivel profesional, lo que conlleva que algunos estudiantes presenten dificultades académicas en el desarrollo de su vida universitaria, que no necesariamente están ligadas a dificultades de comportamiento.
- Finalmente frente al consumo de marihuana en estudiantes universitarios, resaltando el contraste entre **mito o realidad** frente al consumo de sustancias ilícitas y si se perciben

dificultades en su desarrollo académico y profesional, generando brechas en desigualdad educativa. Podemos decir que es una realidad en nuestro entorno universitario y es parte de nuestro compromiso con la sociedad velar por propuestas que involucren a estudiantes, docentes, institución, familia y demás actores para disminuir las brechas de desigualdad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

BERNAL, Jaime (2012) Educación: creación o reproducción. Ley 30 y sus implicaciones. *X Congreso Nacional de Sociología*.

CALERO, Jorge y otros (2006) Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en America Latina. SITEAL Boletín N°. 5 y 1-52.

CIPES (s.f). El rol de la educación ante el consumo problemático de drogas. Revista Punto Edu. Uruguay.

DIAZ, Claudia (2012) la política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la secretaria de educación de bogotá. Investigación y desarrollo. Revisata Latinoamericana de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano. Volumen 20 N° 2. 1-52.

ESPINOSA, Patricio (2014) La prevención del consumo de drogas en el sistema educativo chileno: SENDA y la Escuela. Revista Mad - Universidad de Chile, N°30 (2014), pp. 87-107. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología.

FONSECA, Lida y otros (2017) La tutoría factor que motiva el rendimiento académico en estudiantes en la transición colegio-universidad. Ponencia. II Encuentro de Ciencias Básicas: Retos frente a la deserción en la transición Colegio-Universidad. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia.

GARCÍA, Fabiola y otros (2005) Estilos Educativos y consumo de drogas en adolescentes. Salud y Drogas, vol. 5, núm. 1, 2005, pp. 35-55. Instituto de Investigación de Drogodependencias. Alicante, España.

GOMEZ, Victor (2012) “Sesgo Universitario, subvaloración de la educación “no universitaria” y desigualdad social en educación superior”. *X Congreso Nacional de Sociología*.

GONZALEZ, Liliana y otros (2012) Flexibilidad de la Educación Superior en Colombia. Ausencia de pasarelas y rutas alternativas de formación. *X Congreso Nacional de Sociología*.

JORQUERA, Gabriela (2015) El riesgo de la pobreza y la exclusión en la Comunidad de Madrid 2015. Madrid.

MEN (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana.

MEN (2017). Índice de Progreso de la Educación Superior 2015.

NUÑEZ, Wilson (2012) Articulación de la educación media y superior a través de la formación tecnológica: ¿utopía o realidad?. *X Congreso Nacional de Sociología*.

TUÑON, Lanina y otros (2008) Desigualdad social en la calidad de la oferta educativa y percepción de la calidad educativa.

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA CIUDADANÍA A
TRAVÉS DE LA MATERIA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y
DERECHOS HUMANOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)**

Aurora Arjones Fernández
Universidad de Málaga (España)

Palabras claves

Competencias clave; equidad; Democracia; educación patrimonial; participación activa; ciudadanía; itinerario didáctico

Key competences; equity; Democracy; heritage education; active participation; citizenship; educational itinerary

Resumen

La asignatura Educación para la ciudadanía y derechos humanos se presenta como una materia que ofrece a los futuros maestros de Educación Primaria destrezas y estrategias didácticas que les permitirán educar para la convivencia y el ejercicio de una ciudadanía responsable y democrática. Desde la programación didáctica de esta materia del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga (España) proponemos la didáctica crítica para afrontar las dinámicas que tienen lugar en la ciudad europea del siglo XXI: diversidad cultural, interculturalidad, violencia de género, gentrificación, exclusión social, envejecimiento de la población e invisibilidad social.

The subject Education for citizenship and human rights is presented as a subject that offers future teachers of Primary Education skills and teaching strategies that will allow them to educate for coexistence and the exercise of a responsible and democratic citizenship. From the didactic programming of this subject of the Degree of Primary Education at the University of Malaga (Spain) we propose the critical didactic to face the dynamics that take place in the XXI century European city: cultural diversity, interculturality, gender violence, gentrification, social exclusion, aging of the population and social invisibility.

1. La materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (España)

La materia *Educación para la ciudadanía y derechos humanos* en el Grado de Educación Primaria, en la educación superior española tiene una presencia discreta, en el curso 2017/2018 se imparte en la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Murcia, Universidad de Granada y la Universidad de Málaga. Acaso por el debate que la puesta en marcha de esta materia en el currículo de Educación Primaria viene suscitando desde su implantación en 2006 (Peces Barba, G.: 2005; García Roca, J.:2007).

El Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga (UMA) para el curso 2017/2018 ha diseñado e integrado esta materia en el Grado de Educación Primaria, concretamente en tercer curso. La define con carácter obligatorio, es decir todos los alumnos la cursan en el módulo de Ciencias Sociales; con un nivel de experimentalidad de 74% teórico y 26% práctico; una temporalización de seis meses, en este periodo se programan 45 horas presenciales y una dedicación por parte del estudiante de 150 horas. La asignatura tiene una equivalencia en créditos europeos CTS (basado en el Sistema Europeo de Transferencia del Crédito) de 6, lo que supone que por cada crédito cts el alumno ha invertido del orden de 25/30 horas de trabajo en el desarrollo de la materia. Las sesiones presenciales alternan grupos grandes (máximo 72 alumnos) con grupos reducidos (máximo 30 alumnos). El formato de las sesiones de grupo grande es clase magistral, el formato de las sesiones de grupos reducido, alterna debates conforme a la metodología de aprendizaje colaborativo, itinerario didácticos y exposiciones de grupos de trabajo, principalmente.

Los contenidos previstos para esta materia se estructuran en dos bloques de contenidos, en primer lugar *Democracia, sociedad y educación para la ciudadanía*; este primer bloque aborda conceptos esenciales como democracia, participación, ciudadanía, valores democráticos, derechos humanos; contempla tres unidades temáticas: *Democracia, ciudadanía y educación para la ciudadanía*; *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI*; y *Los valores cívicos y la igualdad de género en la sociedad democrática*.

El segundo bloque de contenidos *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, permite al alumno conocer la realidad en el aula de Educación Primaria, ofrece una selección de materiales de aulas, reflexiona sobre las estrategias didácticas y práctica educativa a través de estudio de casos. Este segundo bloque de contenidos se organiza en dos unidades temáticas: *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo y en la práctica escolares*; y, *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y educación para la ciudadanía en la escuela. Materiales y recursos*.

La evaluación prevista por el Área de didáctica de las Ciencias Sociales de la UMA para la materia de Educación para la ciudadanía y derechos humanos (EpC) diferencia una prueba diseñada ex profeso para los contenidos teóricos sobre un porcentaje del 30%, realización de trabajos/ proyectos para los contenidos prácticos 30%, participación en clase 20%, asamblea en clase, grupo focal, entrevista en pequeño grupo y/o individuales 20% y otros aspectos 5%. Los criterios de evaluación:

- Capacidad de análisis y comprensión de la complejidad de los contenidos abordados.
- Capacidad para argumentar de forma lógica, coherente y original utilizando los conceptos abordados.
- Capacidad de aplicar los conceptos abordados a los problemas prácticos de las situaciones reales.
- Capacidad para utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos (buscar, recopilar, seleccionar, organizar, valorar e interpretar información; y elaborar y comunicar conocimiento).
- Grado de implicación, participación y colaboración del alumnado en las actividades propuestas en el desarrollo de la materia.
- Capacidad para comunicar de forma clara, lógica, coherente y original el proceso y/o los resultados de trabajos individuales o colectivos.
- Capacidad para seleccionar y desarrollar dinámicas de exposición adecuadas al contenido de la misma.
- Capacidad para seleccionar y utilizar recursos tecnológicos y material de apoyo audiovisual, adecuados al contenido de la exposición.
- Grado de implicación en salidas y visitas didácticas fuera del aula.
- La utilización y comprensión del material de trabajo.
- Socialización y capacidad adecuada para el trabajo en grupo.
- Reparto proporcionado de las tareas entre los miembros del grupo.
- El rigor y la profundidad en el análisis y las conclusiones.
- Participación activa y comprometida.
- Cumplimiento de las fechas de entrega de los trabajos y sus exposiciones.
- Presentación adecuada de estos trabajos.

2. Educar para la participación, en el ejercicio de la ciudadanía responsable: un reto para la educación del siglo XXI

La educación para la participación garantiza la Democracia. En 2012 Naciones Unidas puso en marcha la iniciativa mundial “ La educación ante todo” (GEFI). Hoy en el territorio de la Unión Europea educamos para el respeto y el entendimiento entre las distintas culturas, en el contexto social de la Unión Europea las alianzas se estrechan para rebasar la ciudadanía moderna asentada sobre la diferencia inclusión-exclusión social, nos proponemos educar para favorecer una **ciudadanía de lo humano**, basada en las relaciones personales (Donati, 2002).

La materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos, más allá de la tradición que podamos documentar en el sistema educativo español (Peces

Barba, G.: 2005) se concibe como una materia estratégica en el territorio de la Unión Europea. La asignatura *Educación para la ciudadanía y derechos humanos* en el Grado de Educación Primaria de las universidades españolas se presenta como una materia que ofrece a los futuros maestros destrezas para aprender a ejercer como ciudadanos conforme a los principios de la Democracia, saber convivir apostamos por modelos sociales equitativos en los que los ciudadanos participan activamente. El currículo de Educación para la ciudadanía nos permite afrontar los *retos para la educación en el siglo XXI*, la equidad se plantea como uno de los ejes transversales de la materia. Recordemos que la UNESCO define la equidad como el grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades de educación ofrecidas a los niños y los adultos. Lograr la equidad supone eliminar las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características (UNESCO, 2007). La materia suscita uno de los retos de la educación en el siglo XXI, la construcción de una sociedad más justa, propone estrategias para desarrollar modelos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma, porque como postula la profesora Mercedes Oraison, “La posesión de un derecho no es suficiente para ser considerado libre e igual en el momento de decidir acerca de asuntos públicos” (Oraison, 2011). En suma, se propone la Democracia como un estilo de vida que exige un aprendizaje, no es intuitivo, implica: respeto, solidaridad, tolerancia, cooperación y participación. Se plantea una ciudadanía que suponga el respeto y la apertura a los “otros” como legítimos, en su diferencia, el respeto a la diferencia y a los derechos humanos, una ciudadanía en la que todos los actores de la sociedad son “visibles” (Hernández, A.M.; García, C.R.; 2015).

A día de hoy cuando suenan alarmas de gentrificación y conflictos sociales entre turistas y ciudadanos residentes en centros históricos, la materia de Educación para la ciudadanía en paralelo con la educación en competencias nos permite vislumbrar una fecha de caducidad para estas dinámicas sociales. Sin duda, el turismo en España ofrece un amplio repertorio de actividades que se desarrollan y tienen como protagonista el patrimonio cultural. La ciudadanía y la administración para la tutela del patrimonio cultural muestran su preocupación por los bienes culturales como podemos leer en prensa, foros,...; e incluso, porque aumentan los expedientes de protección del patrimonio cultural. Nos preocupa que las iniciativas institucionales que se proponen mejorar la conciliación de los hábitos y costumbres de ciudadanos residentes y turistas en los centros históricos no tengan vocación de futuro, se reduzcan a prohibiciones, no vengán avaladas y acompañadas de propuestas educativas. Nos preocupa que las instituciones municipales, regionales y nacionales, eludan el trabajo hecho en Educación para la ciudadanía.



Imagen 1

Barrio RESIDENCIAL. Área

RESPETANOS/ RESPECT US

Se ruega SILENCIO. QUIET, please

Centro histórico de Málaga

(Agosto, 2017)

De acuerdo con las recomendaciones de la *32 edición de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial* celebrada en el marco de la UNESCO en 2003, afirmamos que en contextos culturales como España, se observa una alta motivación de la ciudadanía en relación a la conservación y gestión del patrimonio cultural; pero la mayoría de edad en gestión del patrimonio cultural implica compromiso y responsabilidad, no sólo asistir, contemplar y difundir (Arjones Fernández, A.: 2015)

En la primavera de 2005 se firmó el *Pacto Europeo para la Juventud* con el que los estados miembros de la Unión Europea se comprometían para desarrollar una base común en competencias básicas, es decir se trabajó para dotar a todos los ciudadanos de la unión de las mismas destrezas. Queremos destacar que en el preámbulo de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa (18/12/2006) se retoma el informe adoptado por el Consejo de Europa en 2004 en el que se reconocía en la educación una aliada para mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como para el aprendizaje de los valores sociales y cívicos fundamentales. En suma, en España llevamos una década (2006-2016) queriendo educar en competencias básicas, en estos años hemos tenido como horizonte la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). El objetivo prioritario de estas recomendaciones es determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.

Concretamente la *competencia para la conciencia y expresión culturales* integra: “conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia: la expresión cultural precisa una conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo. Abarca

conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea. Es esencial comprender la diversidad cultural y lingüística en Europa y otras regiones del mundo, la necesidad de preservarla y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana” [Recomendación 18/diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/17)] Así mismo, la Recomendación contempla en el aprendizaje permanente las competencias sociales y cívicas, las define como: “formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. Las competencias sociales y cívicas procuran la comprensión de códigos de conducta en distintas sociedades y entornos, en este objetivo interpretamos el patrimonio cultural en la medida en que éste se identifica con las señas de identidad de una comunidad cultural. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática” [Recomendación 18/diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/16)] En suma, la educación en competencias ofrece la oportunidad de dotar a nuestros alumnos de las destrezas necesarias para conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Sin lugar a dudas, la competencia en conciencia y expresiones culturales que desarrolla el sistema educativo español concibe al alumno como un agente activo en la gestión del patrimonio cultural. Con la puesta en marcha de la educación en competencias podemos afirmar que estamos asumiendo la mayoría de edad de la gestión del patrimonio cultural desde el momento en que dotamos a los ciudadanos de destrezas que les permiten participar activamente en la gestión del patrimonio cultural, da lugar a la gestión cultural participativa sobre la que viene trabajando grupos de investigación en el conjunto de la Unión Europea, como es el caso del Grupo de Investigación de la Universidad de Huelva (DESYM)

Aludimos a la definición de patrimonio cultural que propone la Convención de Faro (27/X/2005): “grupo de recursos heredados del pasado con el que la gente se identifica, más allá de la propiedad de los bienes, como una reflexión y expresión de sus valores, creencias, conocimientos y tradiciones en continua evolución». Profundizamos en la Convención de Faro como primer documento en el seno de la Unión Europea en el que hay un compromiso para la participación activa de la ciudadanía en el proceso de legitimidad del patrimonio cultural, de ahí que la Convención de Faro proponga:

*la necesidad de involucrar a todos en el actual proceso de definición y gestión del patrimonio cultural

*expresan su convencimiento sobre la efectividad de las políticas de patrimonio e iniciativas educativas para promover el diálogo entre las culturas

- * reconocen que el derecho a la herencia cultural es inherente al derecho para participar en la vida cultural
- * reconocen la responsabilidad individual y colectiva para el patrimonio cultural
- * insisten en la conservación y uso sostenible del patrimonio cultural como indicadores de calidad de vida.

“La actuación de la sociedad en relación con el Patrimonio no es la fase inicial de un proceso educativo, sino el origen del mismo. El Patrimonio no se difunde simplemente para que las personas lo conozcan; el fin de la educación patrimonial es que los ciudadanos sientan suyo ese Patrimonio, que lleguen a asumir que su identidad, en los diferentes niveles en que se configura deriva de referentes patrimoniales que explican qué somos, cómo somos, por qué hemos llegado a ser así y cómo nos relacionamos con los demás” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio: 2011, 16) El Plan Nacional de Educación y Patrimonio, redactado en 2011 y aprobado en 2013, propone un modelo de didáctica patrimonial centrado en la conexión entre los bienes culturales y las personas, asume el compromiso de potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, e impulsar la capacitación de sendos colectivos en la “transmisión de valores patrimoniales”. Por tanto, podemos interpretar que la gestión del patrimonio cultural en España ha llegado a su mayoría de edad, estamos preparados para conciliar hábitos y costumbres de los ciudadanos y turistas del centro histórico a través de un documento de buenas prácticas en el que la ciudadanía, la administración competente para la tutela y gestión del patrimonio cultural y los empresarios del sector turístico recogen un código de valores, usos y funciones del patrimonio cultural de los centros históricos. La Convención de Faro (27/X/2005) se propone como el horizonte de estas buenas prácticas, porque como afirma el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, “La actuación de la sociedad en relación con el Patrimonio no es la fase inicial de un proceso educativo, sino el origen del mismo”. Para concluir esta reflexión, nos cuestionamos: ¿Tendrá sentido educar para la participación en las aulas de Educación para la ciudadanía cuando en las calles del centro histórico se gestione el patrimonio cultural *por deber y conforme al deber*?

3. El itinerario didáctico en Educación para la ciudadanía y derechos humanos

En nuestro día a día la educación para la participación ciudadana ofrece expectativas desde las que afrontar dinámicas sociales como la gentrificación, interculturalidad, diversidad cultural, invisibilidad de lugares... En la asignatura Educación para la ciudadanía y derechos humanos se ofrece una gran oportunidad para trabajar esta dinámica a través de la estrategia didáctica del

itinerario didáctico como mecanismos para la sensibilización social de los alumnos.

El itinerario didáctico en la práctica docente en España está peligro de extinción aun cuando se trata de una estrategia didáctica prioritaria para llevar a cabo un aprendizaje significativo. Los factores que nos permiten comprender y explicar, en líneas generales, la situación que afronta el itinerario didáctico en Ciencias Sociales son, en primer lugar en España, así como tampoco en la comunidad autónoma de Andalucía, no contamos con un repositorio de itinerarios didácticos de tal forma que el docente se ve en la necesidad de diseñar ex profeso los contenidos y materiales que exigen llevar a cabo una salida con el grupo-clase. Por otro lado, en España y concretamente en la comunidad autónoma (región de Andalucía) asistimos progresivamente a la privatización de las actividades culturales complementarias de tal forma que en horario lectivo los centros educativos contratan productos culturales que, a priori, complementan el currículo desarrollado en el aula. Este segundo factor, la privatización de las actividades culturales complementarias contradice el principio de educación pública y gratuita que define al sistema educativo español; así mismo, debemos llamar la atención sobre la inexistencia en los centros educativos de enseñanza primaria y secundaria de un orientador cultural, de tal forma que las actividades culturales se programan por el Departamento de Actividades Culturales que suele recaer en un único profesor para todo el centro educativo. Finalmente, un tercer factor que acecha a los itinerarios didácticos en nuestros días es sin duda la visita virtual on line; la agilidad, comodidad y gratuidad desde la que se plantea la visita virtual on line hace que el docente priorice esta modalidad y desestime el contacto directo con la realidad que procura todo itinerario didáctico (Arjones, A; 2016)

El itinerario didáctico se propone como una estrategia de educación patrimonial ágil para la educación en competencias clave, fundamentalmente porque favorece destrezas para aprender a aprender (CPAA), la conciencia y expresiones culturales (CEC), acrecienta el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIE), desarrolla habilidades para interactuar eficazmente en el ámbito público y contribuir en la resolución de problemas en entorno a través de la actividad social y cívica (CSC). La finalidad última del itinerario didáctica en Educación para la ciudadanía no es tanto conocer el patrimonio cultural como sensibilizarnos con él, acrecentar nuestra relación con el patrimonio cultural de nuestra de la ciudad en la que residimos. El itinerario didáctico como una herramienta desde la que fortalecer la percepción, identidad y capacidad de participación que tienen nuestros alumnos en las dinámicas que tiene lugar en su contexto socio-cultural. En suma, el itinerario didáctico se ofrece un instrumento desde el que educamos en valores a los ciudadanos, un instrumento de la competencia en conciencia y expresiones culturales; así como para las competencias sociales y cívicas. El itinerario didáctico facilita la comprensión de las dimensiones intercultural y socioeconómica, la percepción de identidades culturales y nacionales como un proceso dinámico en la antropización del territorio. El itinerario didáctico sumerge a nuestros alumnos en los factores y consecuencias que definen el entorno en el que se desarrolla su día a día. El itinerario didáctico es un aliado inestimable del conocimiento significativo. Hace posible que nuestros alumnos conozcan, comprendan, aprecien y valoren los espacios y lugares donde se desarrolla su vida, entornos en los que se integran

manifestaciones de las culturas que han estado presente en la definición de la realidad que ellos se proponen conocer y valorar como parte de la riqueza de los pueblos, como sus señas de identidad cultural ¿Cuántas veces a lo largo de un itinerario didáctico oímos a nuestros alumnos decir: “ahora lo comprendo, increíble que estemos en nuestra ciudad, he pasado por aquí mil veces pero no me había dado cuenta”?

En la programación de Educación para la ciudadanía y derechos humanos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga, nos hemos propuestos que nuestros alumnos realicen un itinerario didáctico en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad, describimos nuestro proyecto.

El Itinerario didáctico en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad en el marco del currículo de Educación para la ciudadanía del Grado de Educación Primaria, propone al alumno/a una experiencia de sensibilización social concretamente perseguimos que el alumno/a observe, interprete y comente determinados sectores de la ciudad en clave de diversidad cultural e interculturalidad.

Los **contenidos básicos** propuestos a los alumnos para desarrollar la observación e interpretación de las dinámicas sociales de la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto de Málaga, una metrópolis regional de España, han sido,

***"Diversidad cultural"**: se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados. (Artículo 4.1 de la Convención de 2005) Glosario de la Unesco para Alianza global para la Diversidad Cultural de la UNESCO.

***Interculturalidad**: Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo. (Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales) Glosario del Proyecto Alianza global para la Diversidad Cultural de la UNESCO.

De acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, Anexo I, apartado 3, el itinerario didáctico en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad potencia estas **competencias**,

1.02 Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;

1.03 Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética

1.05 Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

1.06 Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia.

Así mismo, las competencias específicas del Grado de Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, apartado 3)

2.05 Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado

2.07 Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

2.10 Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los/las estudiantes.

El itinerario se desarrolla conforme a una **dinámica de grupo** basada en la observación directa e individual de cada alumno, no obstante dado el volumen de alumnos interesados en participar, del orden de sesenta y cinco alumnos en cada sesión se han formado tres subgrupos. La dinámica del itinerario se ha basado en la rotación de subgrupos. De tal forma que la coordinadora de la actividad se situaba en uno de los espacios integrados en el itinerario, concretamente la Sala de Exposiciones de la Universidad de Málaga y los subgrupos conforme a un programa planificado iban asistiendo a este espacio. La coordinadora del itinerario recepcionaba al grupo, comprobaba la asistencia de todos los alumnos, reflexionaban sobre las observaciones que habían experimentado en los espacios anteriores y seguidamente presentaba la actividad a realizar en este espacio en torno al proyecto expositivo Cromasomáticos del fotógrafo Miguel Trillo.

El itinerario propone al alumno/a tres **espacios** que observará, interpretará y documentará en un tiempo máximo de 120 minutos, organizado en tres etapas:

Espacio A: (40 minutos) Exposición de Miguel Trillo en la Sala de Exposición de la UMA

Espacio B: (40 minutos) Muelle Uno, de Málaga

Espacio C: (40 minutos) la calle Larios, de Málaga

Cada alumno recorrerá estos tres espacios atendiendo al orden previamente establecido para la gestión del grupo-clase. Para la **experiencia de sensibilización social** se propone una serie de actividades a realizar en cada uno de estos tres espacios. El alumno documentará y justificará su interpretación de cada alumno sobre estos tres contextos propuestos a través de los recursos visuales, gráficos... que estime oportunos para que

su visión de la interculturalidad y diversidad cultural pueda ser perfectamente comprensible por un potencial alumno de quinto curso de Educación Primaria en la materia Educación para la ciudadanía. Es decir, el objeto último de nuestro itinerario didáctico en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad es que nuestros alumnos del Grado de Educación Primaria experimenten la ciudad y puedan extraer sus propias conclusiones de esta forma en un futuro próximo, cuando ejerzan como maestros de Educación Primaria, podrán guiar y tutelar a su propio grupo clase en un proceso de aprendizaje significativo sobre la diversidad y la interculturalidad. Finalmente, cada alumno/ depositará sus conclusiones en el formato que elija a través del Campus Virtual de la asignatura.

Tareas a realizar en cada uno de los espacios que integra el itinerario didáctico:

Espacio A: El proyecto expositivo de Miguel Trillo *Cromasiáticos* en la Sala de exposiciones de la Universidad de Málaga. *Cromasiáticos* documenta, conceptualiza y plasma artísticamente la diversidad cultural a través de la mirada del fotógrafo Miguel Trillo sobre adolescentes en distintas latitudes.

Te propongo que visualices la exposición, elijas una obra y justifiques en qué medida la fotografía que has seleccionado documenta el concepto de diversidad cultural que propone la UNESCO. (Tiempo máximo: 40 minutos)

Para documentarte sobre la producción de Miguel Trillo puedes consultar:
Web Miguel Trillo : <http://miguelttrillo.com/>

Archivo Miguel Trillo: <http://www.museoreinasofia.es/biblioteca-centro-documentacion/archivo-miguel-trillo>

Espacio B: Muelle Uno de Málaga denomina un sector del puerto de Málaga, una metrópolis regional. Te propongo que recorras este sector de la ciudad y selecciones un ámbito, atributo, comportamiento social o actitud cívica que justifique en qué medida este espacio se ofrece un entorno bien para la interculturalidad o en su caso para la diversidad

cultural. Te propongo que selecciones algún comercio con productos de distintas culturas, espacio expositivo, actividades culturales, gastronomía...; e incluso, sugiero que reflexiones sobre los idiomas en los que están traducidos los carteles informativos en este sector de la ciudad. (Tiempo máximo: 40 minutos)

Espacio C: Calle Larios de Málaga, arteria principal del centro histórico así como del Conjunto Histórico Artístico de la ciudad de Málaga. Espacio de la ciudad es recorrido por buena parte de los oriundos y turistas. Te propongo que recorras este sector de la ciudad y selecciones un ámbito, atributo, comportamiento social o actitud cívica que justifique en qué medida este espacio se ofrece un entorno bien para la interculturalidad o en su caso para la diversidad cultural. Te propongo que selecciones algún comercio con productos de distintas culturas, espacio expositivo, actividades culturales, gastronomía...; e incluso, te sugiero que reflexiones la actuación de los artistas callejeros y el público que consiguen atraer. (Tiempo máximo: 40 minutos)

Cronograma para la gestión de grupos

Subgrupo 1 (20 /22 alumnos)

11:00 Sala de Exposiciones de la Universidad Avenida de Cervantes s/n (Málaga)

11:40 Muelle Uno de Málaga

12:20 Calle Larios

13:00 Fin de la actividad en Calle Larios

Subgrupo 2 (20/22 alumnos)

11:00 Muelle Uno de Málaga

11:40 Calle Larios

12:20 Sala de Exposiciones de la Universidad Avenida de Cervantes s/n

13:00 Fin de la actividad en Sala de Exposiciones de la Universidad

Subgrupo 3 (20 /22 alumnos)

11:00 Calle Larios de Málaga

11:40 Sala de Exposiciones de la Universidad Avenida de Cervantes s/n

12:20 Muelle Uno de Málaga

13:00 Fin de la actividad en Muelle Uno

4. Conclusión

Al inicio de este curso escolar en la prensa podíamos leer: «Tenemos un problema grande de formación del profesorado» (Maldonado, J.: 2017) Cuando nos adentramos en este artículo periodístico observamos que el problema se sitúa en la educación para la participación activa de los ciudadanos. En la literatura científica los profesores del Grupo de Investigación DESYM J desde la Universidad de Huelva (España), sostienen que la educación patrimonial tiene perfectamente cabida en la asignatura Educación para la ciudadanía en el currículo de Educación Primaria (Cuenca-López, J.; Estepa, J.: 2017). Paralelamente, el profesor Daniel Rico, desde la Universidad Autónoma de Barcelona, insiste en que el ciudadano no puede ser “un turista permanente” (Rico, D.; 20017) Nosotros desde hace años venimos proponiendo que el ciudadano se empodere, participe activamente en la gestión del patrimonio cultural (Arjones, A: 2015). A día, de hoy, asumo que nuestros ciudadanos necesitan aprender a participar porque como propugna Saskia Sassen: no todo vale para la participación de la ciudadanía (Sassen, S.: 2014) Les propongo *Educación para la participación activa de la ciudadanía a través de la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos* con la convicción de que cuando educamos para la participación activa somos conscientes del papel que juega el ciudadano en la legitimidad del patrimonio cultural como bien cultural. Efectivamente para poder decidir es necesario conocer y experimentar por ello el formato didáctico del itinerario didáctico tiene que volver a nuestra práctica didáctica.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D, y West, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid. Narcea
- Arjones Fernández, A. (2015) Apuntes para un manual de buenas prácticas para la participación ciudadana en gestión del patrimonio cultural. *Periférica*, 16, 45-50. Recuperado el 22 de diciembre de 2016 a partir de <http://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/2339/2113>
- Arjones Fernández, A. (2016) El itinerario didáctico para educación y patrimonio cultural. Albacete: Liberlibro.
- Bolívar, A. (2008) Ciudadanía y competencias básicas en *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, 111-140
- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, Conferencia General de la UNESCO, reunida de nuevo en París del 3 al 21 de octubre de 2005. Recuperado el 1 de septiembre de 2017 a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Cuenca López, J.M.; Estepa, J; Martín Cáceres, M.J. (2017) Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375,136-159.
- Donati, P. (2002) Ciudadanía y sociedad civil en *Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 98 (abril-junio 2002),pp. 38-64.

- Recuperado 1/10/2017 a partir de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_098_01.PDF
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural-2001 adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de UNESCO, celebrada en París el 2 de noviembre de 2001. Recuperado 12 de octubre de 2017 a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
 - Delors, Jacques. (1997). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.
 - Eurydice (2012) Educación para la ciudadanía en Europa. Recuperado 7/06/2017, a partir de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139ES.pdf
 - García Roca, J. (2007) Educación para la ciudadanía: Barcelona, Cristianisme i Justícia. Recuperado el 12 de septiembre de 2017 a partir de: https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es149_0.pdf
 - Glosario del Proyecto Alianza global para la Diversidad Cultural de la UNESCO. Recuperado el 23 de octubre de 2017 a partir de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/programmes/global-alliance-for-cultural-diversity/resource-centre/tools/glossary/>
 - Gutiérrez, F., «Los vecinos del Revello de Toro de Málaga acuerdan retirar la denuncia contra el colegio por ruidos», Diario Sur, 3/X/2017 Recuperado el 3 de octubre de 2017 a partir de <http://www.diariosur.es/malaga-capital/vecinos-revello-toro-20171003002819-nt.html>
 - Hernández, A.M.; García, C.R.; De la Montaña, J.L. (2015) Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres, Universidad de Extremadura- AUPDCS.
 - Lamo de Espinosa, E. (Ed.) (1995), Culturas, Estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa. Madrid: Alianza Editorial
 - López Cordero, M.(2011) Educación para la ciudadanía, una asignatura orientada a favorecer la convivencia Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
 - Maldonado, E., «Tenemos un problema grande de formación del profesorado», Diario Málaga Hoy, 3/IX/2017 Recuperado el 3 de septiembre de 2017 a partir de http://www.malagahoy.es/malaga/problema-serio-formacion-profesorado_0_1169283494.html
 - Marina, J.A., Bernabeu, R.(2007): Competencia social y ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.
 - Mesa López, L. (2005) Clarificación de valores en los alumnos en Educaweb. Consultado 2/10/2017 a partir de: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/clarificacion-valores-alumnos-591/>
 - Nussbaum, M.C. (Coord.) (1999). Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial". Barcelona: Paidós
 - Oraisón, M. (2011) Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía en Educación, valores y ciudadanía. Metas

- Educativas 2021. OEI-SM. Recuperado el 2 de octubre de 2017 a partir de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7
- Peces-Barba, G. (2005) Educación para la ciudadanía en VIII Escuela Internacional de Verano UGT ASTURIAS. Consultado 2/02/2016 http://fundacionasturias.org/escuela/pdflibro8/02_gregorio_peces-barba.pdf
 - Rawls, J. (2002): Justicia como equidad. Madrid. Tecnos.
 - Recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la educación democrática (Rec (2002)12, adoptada por el Comité de Ministros de 16 de octubre de 2002, en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros». Recuperado 6/10/2017, a partir de https://www.fapar.org/documentos/Educacion_Ciudadania/Recomendaciones_E_Ciudadania_EUROPA.pdf
 - Rico Camps, D. (2017) El turista permanente. Hispania Nostra: Revista para la defensa del patrimonio cultural y natural, 27, 22-27.
 - Rubio Carracedo, J. (2007) Teoría crítica de la ciudadanía democrática. Madrid: Editorial Trotta.
 - Sassen, S. (2014) ¿Tiene voz la ciudad?. Ciudad, inclusión social y educación. Recuperado el 1 de septiembre de 2017 a partir de <http://www.preparacion.org/wp-content/uploads/2014/11/Parte-1.pdf>
 - Trilla, J. (1995) Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. Revista Iberoamericana de Educación, nº7. Recuperado 1/10/2017 a partir de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie07.htm>
 - UNESCO (2007). Informe educación para todos. UNESCO. Recuperado el 1/10/2017 a partir de <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
 - UNESCO (2017). Guía profesorado de Ciudades Sostenibles. UNESCO. Recuperado el 7/06/2017 a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249129s.pdf>
 - Valdemoros, M.A., Goicoechea, M.A. (2012): Educación para la convivencia. Madrid. Biblioteca Nueva.
 - Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2014). «Diversidad cultural» [artículo en línea]. OEI. ISBN 978-84-7666-213-7. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=12>

II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI
Noviembre 2017

TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LAS ASIGNATURAS DE LA DISCIPLINA TEORÍA ECONÓMICA.

Autora: MSc. Mabel de la Caridad Puertas Balbuena¹

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte L.”

Disciplina Teoría Económica en Facultad de Ciencias Económicas

E-mail: mabel.puertas@reduc.edu.cu

¹ Lic. Educación Especialidad de marxismo leninismo e historia. Máster en Desarrollo Regional. Vicepresidenta de la Sociedad de pensamiento económico y economía política en la provincia de Camagüey. Secretaria en Tribunal científico para las categorías de profesor instructor y asistente. Profesora auxiliar. Imparte las asignaturas de Pensamiento Económico, Historia Económica y Economía cubana.

Resumen

En el contexto actual uno de los problemas más graves que enfrenta la humanidad lo constituye la desigualdad de género, de la cual no está exenta la sociedad cubana, ni los Centros de Enseñanza Superior del país, siendo el propósito de esta investigación: analizar el sistema de conocimientos de las asignaturas que conforman la Disciplina Teoría Económica, mediante el estudio de los programas analíticos para la transversalización del enfoque de género en las mismas. Se constató que es insuficiente el tratamiento de este tema en las asignaturas que conforman esta disciplina, identificando los temas en que se puede realizar el mismo y dejando explicitado la forma en que debe hacerse, de ahí la importancia del análisis realizado que permite elevar la calidad del proceso docente educativo en la formación del profesional de las carreras de Economía.

Palabras claves: Formación del profesional-Teoría Económica- Género- Transversalización.

Abstract

In the current context, one of the most serious problems facing humanity is the gender inequality, of which Cuban society is not exempt, nor the Higher Education Centers of the country, the purpose of this research is to analyze the knowledge system of the subjects that make up the Economic Theory Discipline, through the study of the analytical programs for the mainstreaming of the gender focus in them. It was found that the treatment of this subject is insufficient in the subjects that make up this discipline, identifying the subjects in which it can be done and leaving explicit the way it should be done, hence the importance of the analysis carried out to raise the quality of the educational teaching process in the professional training of the careers of Economy.

Key words: Professional training- Economic Theory- Gende-Transversalization.

Introducción

En el contexto actual uno de los problemas más graves que enfrenta la humanidad lo constituye la desigualdad de género, de la cual no está exenta la sociedad cubana, ni los Centros de Enseñanza Superior del país, por lo que el tratamiento de este tema es significativo.

Los sistemas de conocimientos que se imparten no pueden desvincularse de la perspectiva de género; la profesionalización en las disciplinas sin su introducción corre el riesgo de quedar sesgada hacia un polo de la dicotomía masculinidad-feminidad. El enfoque de género debe estar concebido, por tanto, no solamente en el Modelo del profesional del Licenciado en Economía, sino también en las diferentes disciplinas que conforman las carreras, a partir de las transformaciones que conlleva el Modelo de Desarrollo Económico y Social Cubano que contiene entre sus valores, "... la justicia social, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y los derechos de todos los ciudadanos." (Conceptualización del Modelo de Desarrollo Socialista Cubano: 2016:13), donde las mujeres juegan un papel fundamental junto a los hombres en la construcción de una nueva sociedad.

En la disciplina Teoría Económica, (Anexo 1), es insuficiente el tratamiento de la categoría género y otros conceptos asociados al mismo, siendo el propósito de esta investigación analizar el sistema de conocimientos de algunas de las asignaturas que conforman esta disciplina, mediante el estudio de sus Programas Analíticos para la incorporación del enfoque de género en las mismas. Las asignaturas escogidas fueron las Economías políticas y Pensamiento económico universal debido al significado que tienen dentro de la carrera, siendo la base conceptual sobre la que se erige la misma, dotando al futuro profesional de los elementos fundamentales para acometer la construcción del socialismo.

La ciencia económica actual se ha ido conformando a lo largo de la historia a través del androcentrismo, es decir, la interpretación del mundo desde el punto de vista masculino, trayendo como consecuencia que el reflejo de las relaciones sociales de producción se manifieste mediante una visión de los hombres, discriminando e invisibilizando a las mujeres.

A pesar de que este fenómeno tiene un carácter histórico, no es hasta la década del 70 del siglo XX que el feminismo académico estadounidense incorpora por primera vez la categoría género a los estudios de la mujer. En este contexto, distinguir entre sexo y género significa explicar una serie de condicionamientos sociales y culturales que se inscriben sobre los cuerpos y la sexualidad humana, especialmente la femenina, enunciados desde el discurso patriarcal como "naturales." De allí que el sexo se hereda y el género se adquiere a través del aprendizaje cultural.

1. NECESIDAD DEL PERFECCIONAMIENTO DE LAS ASIGNATURAS DE TEORÍA ECONÓMICA CON UNA MIRADA DE GÉNERO.

Desde la creación del Ministerio de Educación Superior en el año 1976, se ha mantenido como una de sus funciones principales el perfeccionamiento continuo de los planes de estudios, así desde 1977 hasta la fecha se han aplicado cuatro generaciones de planes de estudio, como resultado de los cambios económicos y sociales que ha experimentado el país en respuesta a las condiciones del contexto internacional en que está inmerso.

En la actualidad, la educación superior cubana está enfrascada en mantener su modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible. (Documento base para el diseño de los planes de estudio E, 2016:3)

La formación en la Educación Superior Cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de posgrado. (Horrutiner, 2009). Según este autor este proceso consta de tres dimensiones: la instructiva, la educativa y la desarrolladora. La relación entre estas dimensiones constituyen la idea rectora del proceso de formación en las universidades cubanas, a los efectos de este trabajo, se realiza el énfasis no solo en la función instructiva, sino en la educativa, pues como expresa este autor: “El objetivo supremo es lograr que los egresados asuman cabalmente los retos de la época actual y participen activamente en el desarrollo económico y social del país”, (Horrutiner, 2009).

Los conocimientos de las asignaturas sirven de herramientas para enfrentar los retos de la construcción de una nueva sociedad, en cualquier lugar en que se desempeñen, aportando soluciones de manera creativa, con el fin de realizar las transformaciones que conlleva el Modelo de Desarrollo Económico y Social Cubano.

La categoría de género es objeto de análisis de varios autores. Partimos de la comprensión de Género como una construcción simbólica, social, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual (Lamas, 1996, pp. 12-110), una especie de “filtro” cultural con el que interpretamos el mundo y una armadura con la que limitamos nuestra vida, filtrado por el lenguaje (Bordieu, 2000), (citado por Duran:2012:25)

Almaguer Rondón (2011), quien en su tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias Sociológicas, refiere que al abordar este tema, Lagarde plantea que el enfoque de género “... permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. En tanto la autora apunta que: “El empoderamiento es una categoría analítica que plantea la necesidad del acceso de las mujeres al poder, pero no al poder establecido, sino a los poderes positivos para la vida de las mujeres. Este permite construir y desarticular la opresión y crear alternativas. Posibilita que las mujeres se vayan haciendo de recursos, bienes, habilidades, capacidades y espacios a favor de su propia vida.”

El enfoque de género (Gender Mainstreaming), como una iniciativa política, surge y se desarrolla en las Conferencias Mundiales sobre la Mujer (ONU) en 1975. En 1996, la Comisión Europea define este concepto y recomienda su inserción en todas las dimensiones de la toma de decisiones de cada Estado miembro; en 1997 la ONU introduce esta estrategia en todas las políticas y programas de su sistema.

La transversalización del género aparece como una necesidad objetiva, frente a los debates, los criterios, las luchas llevadas a cabo por las mujeres principalmente y en menor grado por los hombres sensibilizados al respecto, con el fin de lograr la igualdad y equidad entre ambos. De ahí la relevancia que toma modificar aquellos elementos o factores estructurales que configuran la desigualdad. (Duran, 2012:26)

Transversalizar el género a los efectos de este trabajo implica que la Teoría Económica objeto de estudio en la carrera de Economía sea contentiva de este enfoque. En ese sentido los docentes deben apropiarse de las principales categorías teóricas al respecto para desde su ciencia aplicarlo al impartir la actividad docente, logrando así comenzar la transformación del pensamiento y los modos de actuación de los estudiantes.

2. TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN ASIGNATURAS DE TEORÍA ECONÓMICA.

A juicio de esta autora teniendo en cuenta las características que componen la disciplina, los conceptos a emplear para la transversalidad de género en las asignaturas escogidas son: género, división sexual del trabajo, brechas de género, desigualdad de género, equidad de género e igualdad de género, empoderamiento, discriminación de género.

La Disciplina Teoría Económica, “está dirigida a proporcionar a los estudiantes las herramientas analíticas e instrumentales para enfrentar problemas típicos de economías subdesarrolladas...Sirve de base teórico-metodológica de todos los objetivos de la formación de los economistas. Desarrolla en el estudiante la capacidad crítica necesaria para examinar al capitalismo contemporáneo desde una perspectiva marxista y tercermundista, e identificarse con la vocación revolucionaria de transformar la sociedad, propósito que se sintetiza a través de la teoría económica de la construcción del socialismo.” (Documento de las Disciplinas de la carrera de Economía Modalidad presencial Plan D, 2003)

2.1 Asignatura Economía Política I

Al realizarse el análisis de los Programas Analíticos que componen las asignaturas mencionadas anteriormente, específicamente Economía Política I, su primer tema: La Economía Política como ciencia económica y social, entre los contenidos que forman su sistema de conocimientos se encuentran: el objeto de estudio de la Economía Política Marxista. Su carácter crítico. La producción de bienes materiales como base de la vida de la sociedad. El sistema de las relaciones sociales de producción, cambio y consumo.

Se propone en este tema abordar la producción de bienes materiales y el sistema de relaciones sociales de producción teniendo en cuenta que las mujeres también producen bienes materiales y por tanto establece junto a los hombres relaciones sociales de producción.

Se debe explicitar el papel de las mujeres y hombres en el proceso de producción material teniendo en cuenta el androcentrismo, esa visión del mundo desde el punto de vista masculino, donde las mujeres tienen un rol de subordinación a los hombres. En este proceso se propone analizar los roles que desempeñan hombres y mujeres a partir de la división sexual del trabajo. Las mujeres están vinculadas a las labores reproductivas: cuidado y mantenimiento de la unidad doméstica de sus miembros, gestación y cuidado de los niños y las niñas, preparación de alimentos, recolección de agua, compras de provisiones, los quehaceres domésticos y la atención de la salud familiar. En tanto los hombres participan en las actividades productivas, es decir, en la producción de bienes y servicios para el consumo o venta, es el que genera ingresos y se ha contabilizado en los censos y estadísticas nacionales.

En el caso de Cuba, por ejemplo, durante el siglo XIX, un miembro de la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe expresó:

“La segunda población de la isla...no tiene un solo seminario de niñas.”(Betancourt, 1833:45) En ese contexto las mujeres realizaban las labores domésticas, la crianza de los hijos, labores de costura, de amas de casa, la gran mayoría sin instrucción alguna, subordinadas a los hombres, como un objeto de su pertenencia, donde sus criterios no contaban para colegiar decisiones.

Relevante resulta el hecho de que la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe, fundada en 1813, consideren que las mujeres constituyen una fuerza indispensable para alcanzar el progreso de la villa. “La posición de los socios de la Diputación merece que se realice una valoración justa que tenga en cuenta el momento que les tocó vivir en cuanto al papel de la mujer en la sociedad...se considera...que sea una mujer instruida en condiciones de aportar sus conocimientos en la educación de sus hijos e hijas y a la sociedad, pero sin dejar de cumplir el papel de madre y jugar un rol secundario con respecto al hombre”. (Alegría, 2012:85)

Durante la etapa neocolonial, la situación no varió, solo el triunfo de la Revolución Cubana en 1959 hizo posible la igualdad entre hombres y mujeres y su inclusión en la sociedad, participando en todas las tareas junto a los hombres, aunque aún persisten algunos problemas relativos a la violencia tanto física como psicológica, posturas machistas y actuaciones heredadas de la sociedad burguesa, de ahí la necesidad de introducir en los planes de estudio y programas analíticos el enfoque de género como una de las estrategias curriculares, con el objetivo de concientizar como un primer acercamiento a la modificación de la conducta que permite la reflexión de que existen diferencias y desigualdades genéricas entre hombres y mujeres determinadas por la sociedad en cada momento histórico.

En el tema 3: El proceso de producción del capital, se aborda la especificidad de la mercancía fuerza de trabajo, sus propiedades y las condiciones históricas para su aparición como mercancía especial, así como en el Tema 4: El proceso de acumulación del capital y la situación de la clase obrera. Su sistema de conocimientos aborda la formación del Ejército Industrial de Reserva y la Ley general de la acumulación capitalista así como el empeoramiento de la situación de la clase obrera.

Al respecto se les explica a los estudiantes la situación de la mujer durante la Revolución industrial. Joan W. Scot en su artículo: “La mujer trabajadora en el siglo XIX” expone cómo en Inglaterra, la nación donde primero surgió la Revolución Industrial, en el año 1851, el 40% de las mujeres trabajadoras eran criadas, mientras que solo el 22% eran obreras textiles, en Prusia, en 1882, las criadas llegaban a un 18%, mientras que las obreras fabriles solo eran el 12%. En las fábricas textiles de Lowell, Massachusetts, durante los años 1830- 1840, el 80% de las trabajadoras tenían entre 15 y 30 años. Se encontraba expandido el criterio de que después que la mujer contraía matrimonio no debía trabajar dedicándose a su función de madre y ama de casa. También se puede hacer referencia a las relaciones de poder que se manifiestan en la sociedad burguesa donde las mujeres son subordinadas a los hombres y se minimiza su papel en la toma de decisiones.

2.2 Economía Política II

En el caso de la asignatura Economía Política II en el Tema 3: Internacionalización del capital y acentuación del desarrollo económico del capitalismo bajo el imperialismo y el tema 4: La crisis estructural del capitalismo, los contenidos a impartir están focalizados en los indicadores del desarrollo más utilizados, donde se encuentra el índice de desarrollo de género y los rasgos que distinguen a la globalización, así como la situación de la clase obrera.

En el contexto de la globalización la situación de las mujeres sobre todo en países capitalistas ha empeorado. En Europa, por ejemplo, el salario de los hombres es 16,7% superior al de las mujeres, en América Latina y el Caribe sin embargo, la tasa de participación laboral femenina es 26 por ciento inferior a la masculina y el desempleo, 50 % mayor, al tiempo que el salario como promedio es 19 % menor que el de los hombres, siendo víctimas muchas de ellas de maltrato físico y psicológico por parte de sus parejas.

2.3 Economía Política III

En tanto en la asignatura Economía Política III en el Tema 2: La socialización socialista de la producción, presenta como sistema de conocimientos: La socialización socialista de la producción y sus dos momentos: formal y real. Tema 3: Las relaciones de propiedad en la transición al socialismo. Necesidad de la realización económica de la propiedad socialista. En la teoría de la transición se aborda el enfoque de género en relación al desarrollo integral de mujeres y hombres, pero ello tiene que acometerse desde una perspectiva de género. La construcción de una nueva sociedad parte del reconocimiento de las brechas de género, violencia y discriminación de género que hereda de la sociedad burguesa. Se trata no solo de cambiar la conciencia en cuanto a la participación en el proceso de producción material sino también en cuanto a la perspectiva de género.

En la construcción socialista las mujeres cubanas, ocupan un papel esencial, ubicándose entre los primeros lugares del mundo en cuanto a participación social, lo cual no quiere decir hayamos logrado transformar la conciencia, la subjetividad y la relación de poder entre lo masculino y femenino. Pese a ello, las mujeres en la isla caribeña según datos ofrecidos por la Oficina Nacional de Estadística de la República de Cuba, las mujeres dirigentes representan, en los años 2015 y 2016 el 48,6% del sector estatal civil, como diputadas a la Asamblea Nacional del Poder Popular el 48,9% en esos mismos años, en las Asambleas Provinciales el 51,0%.

En la educación como factor importante para poder acometer el desarrollo, en el 2015, el 55,4% de las mujeres se graduaron en la educación superior y en el 2016, el 60, 5%, cifras nunca antes logradas y que han sido posible porque la Revolución Cubana ha brindado a las mujeres esa oportunidad de poder desplegar todas sus potencialidades en la construcción de un modelo de desarrollo próspero y sostenible donde es imprescindible la participación de todos y todas. Ello contribuye a la socialización socialista y al empoderamiento de las féminas a los medios fundamentales de producción.

Es significativo destacar que en el contexto en que hoy se encuentra la sociedad cubana, las mujeres al igual que los hombres realizan trabajo por cuenta propia, siendo emprendedoras, enfrentando desafíos para abrirse paso en esta modalidad de empleo. “La participación de la mujer se incrementa cada año, sin que logren sobrepasar el 30% del total de las que están insertadas en el sector.” (Díaz, 2016:4)

En los últimos dos años, se observa una tendencia heterogénea solicitando contratos de trabajo más que relacionadas con los conocimientos que poseen, a pesar de ser la fuerza técnica más importante del país.

2.4 Pensamiento Económico Universal

Por otra parte en la asignatura Pensamiento Económico Universal, los planteamientos de los autores a través del tiempo responden a las características de la sociedad que les tocó vivir, por ello sus planteamientos responden a las relaciones sociales de producción imperantes que corresponden a un determinado nivel de desarrollo de las fuerzas productivas.

En el Tema 1: La Economía Política Burguesa Clásica (EPBC), su sistema de conocimientos está enfocado en la naturaleza clasista y sus funciones fundamentales. Condiciones históricas en Inglaterra y Francia de la época, el análisis de las teorías abordadas por los diferentes autores y valorar el desarrollo alcanzado por el sistema categorial de la EPBC que la hacen fuente del Marxismo.

El Tema 2: La evolución de la Economía Política Burguesa Vulgar (EPBV) en la época del capitalismo pre-monopolista tiene como objetivo criticar la evolución del sistema categorial de la EPBV en sus representantes tales como Say y Malthus, siendo el sistema de conocimientos la variación de las funciones de la EPBV. El carácter fetichista mercantil de sus categorías. J.B Say y su teoría del valor y de la distribución, y la concepción del equilibrio espacial. Thomas Robert Malthus. Teoría del valor y de la realización.

En los dos primeros temas de la asignatura donde se aborda la evolución de la Economía Burguesa en la época del capitalismo pre monopolista los autores clásicos y los vulgares no consideraban la incorporación de las mujeres a las actividades productivas, predominando la concepción androcentrista.

Tema 3. La evolución del análisis microeconómico burgués, cuyo objetivo es la crítica a la evolución del sistema categorial del marginalismo. En este tema se aborda el pensamiento de una mujer, Joan Robinson (1903-1967) y en su obra no se refleja la incorporación de las mujeres a las labores productivas. Esta trata de las teorías de la competencia imperfecta, problemática que gravitaba en esos momentos en los análisis económicos en la etapa del capitalismo monopolista. Es necesario resaltar que esta autora es de origen norteamericano y pertenece a la academia, precisamente donde años más tarde en la década del setenta surge el movimiento feminista.

El Tema 4: La evolución del análisis macroeconómico, contiene en su sistema de conocimientos la teoría del capitalismo regulado de J. M Keynes, su evolución en las teorías del crecimiento económico, la síntesis neoclásica y la Teoría monetarista neoliberal y el problema de la crisis y de la inflación.

En este tema tampoco encontramos el tratamiento desde la perspectiva de género pero la teoría keynesiana y la preparación de la segunda Guerra Mundial sí incorporó a las mujeres en las actividades productivas donde jugaron un papel importante, no solo en las labores tradicionales como enfermera, cocinera o confeccionando los uniformes, si no en labores que usualmente desarrollaban los hombres ya de una forma directa en la confección del armamento e incluso se conformaron batallones de mujeres.

Aun con las políticas keynesianas y la incorporación de las mujeres a estos nuevos empleos quedó pendiente el problema de la remuneración, pues hombres y mujeres percibían distintos salarios por desarrollar el mismo trabajo en detrimento de la situación de las mujeres.

En el Tema 5. El enfoque social institucionalista y su incidencia en la política económica, se tratan las teorías del capitalismo popular donde se expresa la idea de que en el sistema capitalista ha ocurrido una democratización del capital y los obreros se transforman en dueños del capital y por tanto de las empresas, de ahí que exista una revolución en los gerentes y en los ingresos. Aun así hombres y mujeres no tienen el mismo acceso, la segregación jerárquica todavía es muy fuerte y las mujeres ocupan generalmente los puestos de trabajo de los niveles inferiores y los trabajos peor remunerados en la mayoría de las organizaciones.

En tanto la proporción de mujeres disminuye a medida que se asciende en la jerarquía piramidal, de modo que su presencia en posiciones de poder y asumiendo responsabilidades laborales es mínima. También los estereotipos sexuales favorecen la no aceptación de la autoridad de las mujeres sobre los hombres. El estereotipo de que las mujeres son primordialmente irracionales y sexuales antes que intelectuales apoya la norma de que éstas no puedan supervisar a los hombres, ya que es algo impropio de las mujeres acceder a posiciones que impliquen la toma de decisiones importantes.

Por último en el Tema 6: Las teorías burguesas acerca de los problemas del subdesarrollo se propone analizar hasta qué punto las teorías burguesas acerca del subdesarrollo reflejan los hechos y contradicciones reales y a que clases y sectores de la sociedad representan sirviendo de arma ideológica y práctica para la elaboración y ejecución de programas y políticas económicas.

Es necesario resaltar que en esta etapa con la acentuación de las características del fenómeno del subdesarrollo, se incrementa la discriminación de la mujer y la feminización de la pobreza. A pesar de que las mujeres representan la mitad de la población mundial y realizan dos tercios del trabajo, reciben solamente una décima parte del total del salario. Las mujeres que viven en zonas rurales son responsables de la mitad de la producción alimentaria, pero no reciben capacitación alguna en el campo de la agricultura y sus jornadas de trabajo (de 15 a 19 horas diarias) llegan a superar las que realizan los hombres.

La información disponible sobre la proporción de tiempo dedicado por hombres y mujeres al trabajo dentro y fuera del mercado laboral, indica que los hombres emplean un promedio del 76% de su tiempo en trabajos dentro del mercado laboral y un 24% en trabajos fuera de él, mientras las mujeres dedican un 34% de su tiempo a trabajos dentro del mercado laboral y un 66% fuera de él. Las diferencias salariales entre hombres y mujeres son un hecho generalizado constatable a lo largo de todo el mundo. En promedio, la relación entre los ingresos laborales femeninos y masculinos en el mundo viene a ser del 60 al 70%, tomando como periodo de referencia el mes, del 70 al 75%, si se toma el día y la semana, y del 75 al 80%, tomando como base la hora.

En América Latina el salario promedio por hora trabajada de las mujeres es mucho menor al de los hombres. En este escenario, se estima que una empleada debe trabajar un mes y veinte y dos días más en un año para equiparar sus ingresos con los de sus pares masculinos. Esto tiene como consecuencia que la segregación de las ocupaciones entre los sexos perjudica a las mujeres, porque tiene efectos muy negativos sobre cómo las ven los hombres y cómo se ven a sí mismas. Esto, a su vez, menoscaba la condición social y económica de la mujer y repercute, por lo tanto, en una larga serie de variables como las tasas de mortalidad y de morbilidad, la pobreza y la desigualdad de ingresos.

Esta asignatura estudia en su mayoría las ideas económicas de los hombres, por lo que se propone la inclusión del estudio de las ideas económicas de Rosa Luxemburgo quien realizó importantes contribuciones al análisis de la sociedad capitalista en el siglo XIX

Conclusiones

El proceso de formación en las universidades cubanas debe estar sometido constantemente a su perfeccionamiento en aras de que los estudiantes egresados puedan acometer las transformaciones que necesita la sociedad cubana, donde hombres y mujeres construyen un modelo de desarrollo inclusivo con todos y para el bien de todos como expresara nuestro José Martí.

Un análisis de los Programas Analíticos de las asignaturas que forman parte de la Disciplina Teoría Económica reveló que:

Es insuficiente el tratamiento del enfoque de género en las asignaturas, no figurando de forma explícita en los programas analíticos de estas, identificándose los temas en que se puede incorporar y la forma para hacerlo.

Las asignaturas de Teoría Económica tienen y pueden desplegar sus categorías y leyes desde un enfoque de género que le permita un análisis integral al egresado de las ciencias económicas en la construcción socialista. Esta experiencia puede ser aplicada por aquellas disciplinas en la formación del profesional donde se identifiquen insuficiencias para transversalizar el género en la medida en que se elaboren estrategias que desde lo curricular contribuyan a la aplicación en la actividad docente la perspectiva de género.

Bibliografía

Aguayo, L. (2017): "Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC". En *Revista Complutense de Educación*, No 1. P.11-27 (2017) <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48588>

Alegría Puertas, M. (2012) Ideas socioeconómicas sobre el progreso territorial contenidas en la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe en la primera mitad del siglo XIX. Tesis para optar por el grado de Máster en Desarrollo Regional. Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz.

Almaguer Rondón, M. (2011) El acceso de las mujeres cooperativistas a cargos de dirección en el sector pecuario de la provincia de Camagüey, en el período del 2006 al 2009. Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias Sociológicas. Universidad de Camagüey.

Asián, R., Cabeza, F. y Rodríguez SOSA, V. (2015): "Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?" En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (24), p. 35-54.

Buedo Martínez, S. (2015) Mujeres y mercado laboral en la actualidad, un análisis desde la perspectiva de género: Genéricamente empobrecidas, patriarcalmente desiguales. En *Revista de Educación Social*, No. 21, p. 64-83. 2015 www.sis.net/documentos/ficha/516387.pdf

Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista. Plan Nacional de desarrollo económico y social hasta 2030: Propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos. http://www.pcc.cu/pdf/congresos_asambleas/vii_congreso/conceptualizacion.pdf

De Córdova, F. (1950) Escenas Cotidianas. Recopilación. Publicaciones del Ministerio de Educación, Dirección de cultura, La Habana.

Donoso-Vázquez, T., Montané, A. y Pessoa de Carvalho, E. (2014): "Género y calidad en Educación Superior". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 3, 2014, p.157-171 <http://revistas.um.es/reifop/article/view/204121>

Duran, M. (2012): "La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación. En *Revista de posgrado y sociedad*. No. 1, 2012, p.23-43. <https://dialnet.unirioja.es/>

Díaz Fernández, I. (2016): "El emprendimiento en Cuba: un análisis de la participación de la mujer". En *Revista Entramado*, No. 2, 2016, p. 54-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265449670005>

Documento base para el diseño de los planes de estudio E (2016)

Disponible en <https://www.uo.edu.cu/fiqa/sites/fc.uo.edu.cu>

Documento de las Disciplinas de la carrera de Economía Modalidad presencial Plan D. (2010)

Gracia, E. y de la Iglesia, C. (2005): "Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia. Una primera exploración con encuestas en Teoría Económica". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº. 4, 2005, p.1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197364>

Horruitiner Silva, Pedro (2009) La universidad cubana: el modelo de formación. Curso: Estrategias de Aprendizaje en la nueva Universidad Cubana. Editorial Universitaria, Ciudad de La Habana.

Informe de Desarrollo humano (2016). Disponible ehdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf

Modelo del Profesional del Licenciado en Economía. Plan D. (2010)

Morales, S. M. (2008). Implicaciones en la perspectiva de género en la vida académica. Actas del I Congreso Internacional sobre sesgos de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica, p. 79-88.

Munévar, D y Villaseñor, M.(2005:)"Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes". En *Revista de estudios de género La ventana*, No. 21, 2005. p. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402102>

Oficina Nacional de Estadística. República de Cuba (ONE) (2016): Panorámica económica y social. 2015-2016 Disponible en: <http://www.one.cu/aec2014/18%20Educacion.pdf>

Pérez Reyes, M y Almagro Peñalver, O (2011) Manual para la promotora No.1 Revelación sobre sexo y género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad. Edición y diseño: Promoción y Comercio del Caribe.

Plan de Estudio de la Carrera de Economía. (Plan D)

Programa Analítico de Economía Política I Plan D (Carrera Economía)

Programa Analítico de Economía Política II Plan D (Carrera Economía)

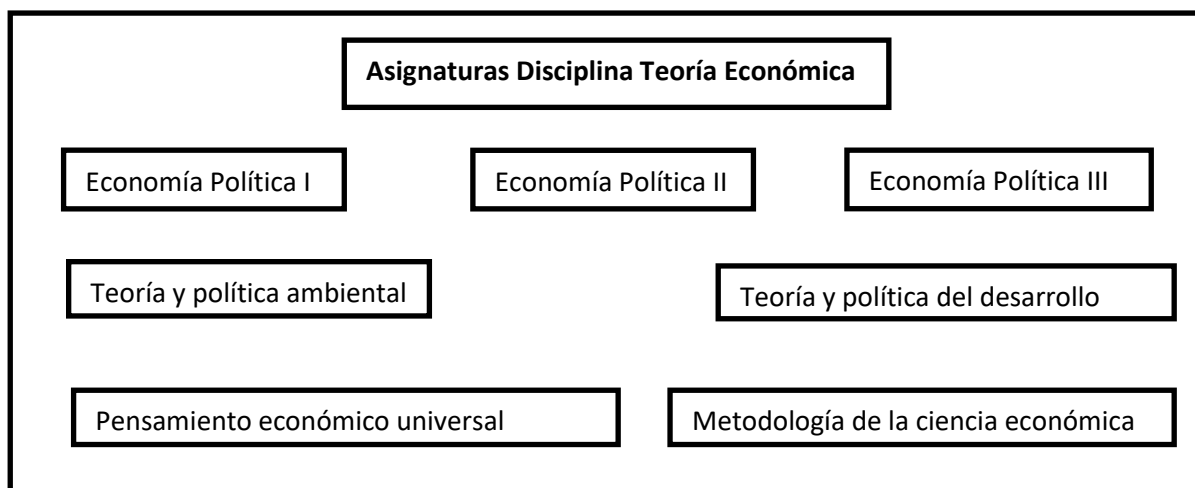
Programa Analítico de Economía Política III Plan D (Carrera Economía)

Programa Analítico de Pensamiento Económico Universal Plan D (Carrera Eco.)

Saldaña, N. (2011). "Los estudios de género en los grados en Derecho: Propuesta para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior". En *Revista de Educación y Derecho*, octubre 2010-marzo 2011. p. 1-23. <http://rabida.uhu.es/>

Scot, J. (2009 La mujer trabajadora en el siglo XIX. <https://es.scribd.com/document/347073723/>

Anexo 1



Fuente: Plan de Estudios D.

DESIGUALDAD DE NIVELES ENTRE LOS ALUMNOS PROVINIENTES DE MÓDULO Y/O BACHILLERATO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Miguel Ranilla Rodríguez

migueran@ucm.es

Profesor de la Facultad de Educación y Bellas Artes
de la Universidad Complutense de Madrid , España

Resumen:

El hecho de poder ofrecer la posibilidad a los alumnos de desarrollarse de forma diferente para llegar a cursar el grado en educación, implica que una mayoría de alumnos provengan de estudios de módulo y el resto haya cursado bachillerato. Esto produce dos *tipografías* de alumnos distintas y obliga a ejercer una docencia más flexible para sufragar las demandas e intereses de los alumnos.

Abstract:

The fact for being able offer the possibility to the students for develop themselves in a different way for reach the degree in education, implies that a majority of students who come from module studies and the rest have studied bachelorship. This produces two *typographies* of different students and obliges to exercise a more flexible teaching to meet the demands and interests of the students.

Palabras clave: Educación, módulo, grado, empoderamiento, creatividad.

Keywords: Education, module, degree, empowerment, creativity.

1. Introducción

¿Cómo puedo estar seguro en un mundo... que está cambiando continuamente?

(Tricky, «Aftermath»; Cit. en: Loops, 2002, p. 358)

1.1 Los alumnos de la facultad hoy en día

Es sin duda un problema hoy en día el querer empoderar el propio valor de ciertas universidades. Se sabe, que las universidades, en concreto la facultad de educación, al ser considerada durante mucho tiempo: carrera residual y por ende, al poseer una gran cantidad de personal y una gran cantidad de alumnos, muchas de ellos apuestan por mantener las medidas educativas que se llevan haciendo siempre. Esto implica, que muchos de los alumnos de hoy en día no vean utilidad alguna en la propia carrera.

Los módulos, de menor ratio que las carreras, tienen la intención clara de enseñar los aspectos más pragmáticos de la educación. Pongamos por caso, la educación infantil.

Por otro lado, cursar el bachillerato, poso cultural significativo-simbólico para construir una base de estudio de cierto nivel que, quiere prepararnos para lo que era la Selectividad o ahora el EBAU. Una prueba opositora que, quiere cualificarnos en grado numérico para las aspiraciones

1.2 El profesor de la facultad hoy en día

En la facultad de educación de la UCM, la mayor parte de los docentes son profesores asociados (un entorno entre quinientos y seiscientos casi los 2/3 del total –según palabras de la propia decana-). Esto es, las facultades hoy en día, se produce presumiblemente por ahorro de costes y supuestamente por una mejor organización, poseen una gran cantidad de personal que se dedica parcialmente a la docencia en la facultad (luego tienen otro/s trabajos para poder ejercer de asociados); resulta que esto hace imposible agrupar o generar quórum con todos éstos docentes en tanto en cuanto, sus otras dedicaciones generan horarios imposibles y muy pocos espacios para poder poner en común ideas y criterios de los departamentos. Si esto se suma a los intereses por parte de los docentes de mayor edad de continuar ejerciendo el máximo de tiempo posible con su labor pedagógica por diversos motivos, entre los más comunes, la intención de negarse a una jubilación por motivos económicos –teniendo en cuenta que se trabaja en la Universidad, es tremendamente asequible- y por otro lado, la satisfacción que

continúa siendo tener una labor social tan directamente relacionada con la promoción del estudiante.

Asimismo, la UCM ha puesto en marcha el plan de agrupar distintos departamentos. Esto significa que muchas de las disciplinas han perdido enjundia e importancia –al verse absorbidos por departamentos de mayor tamaño-, y esto ha generado departamentos de una cantidad de personal mayor o que no posea ninguna relación con el departamento al que han sido absorbidos.

Por tanto como conclusión nos encontramos con varios problemas, por una lado la cantidad de profesor asociados de ocupaciones varias y no directamente vinculados a la universidad; por otro, la dificultad de llegar a un acuerdo inter-profesor y departamentales y por último la dispersión de concreción en las áreas pedagógicas. Este clímax tan controvertido genera que la dedicación docente, genera muy diversas actitudes docentes que, son luego reflejadas en el tipo de clases que se imparten en el grado. Evidentemente, cada universidad, facultad y cada departamento tendrán además, otros problemas añadidos.

2. Marco

2.1 Lo que quieren los alumnos

Los alumnos que acceden a la universidad, hoy en día en su mayoría, tienen dos deseos fundamentales. Por un lado, obtener simplemente el título o bien obtenerlo para poder subir de categoría a efectos título, por ejemplo en lo que respecta a alumnos provenientes de módulo (no sería lo mismo ser educadora/or infantil que maestra/o en educación infantil, incluso en lo que se refiere a la cuantía económica salarial a percibir). Y por otro lado, obtener los conocimientos suficientes para poder luego desempeñar su trabajo con efectividad. Esta paradoja constata/encierra que, nadie que salga de una carrera posee los conocimientos laborales que se requieren como maestro ya que, indudablemente la experiencia en este caso juega un papel muy importante. Si bien es cierto que en las carreras de grado se propone una gran cantidad de créditos y porcentajes docentes orientados a las prácticas y la praxis. Luego las prácticas –para elaborar el trabajo TFG- quedan un tanto cojas ya que el período de tiempo establecido para ello, según una estadística de los alumnos, no suele ser sustancial; es obvio que los años de experiencia docente (o en cualquier trabajo) procura un capital pedagógico simbólico ineluctable.

Es por ello, que la mayor parte de los alumnos demanden una educación orientada a una praxis que no es factible; además si sumamos esto a que hay un porcentaje tremendamente alto de profesores universitarios del campo de la educación que jamás a dado clases en escuela infantil, primaria o secundaria, por tanto, sufren del desconocimiento del funcionamiento intrínseco de los centros –en lo que se refiere a los aspectos más inherentes de éstos-, podríamos decir en otras palabras que: educan desde la distancia. Casi un poco lo que sería

homólogo a lo que hoy en día se quiere en las universidades y los Mooc: ofrecer una información sin trato y quede ahí, que deba deducirse un hecho pedagógico inherente más allá de la mera información.

El problema de que los profesor nos sean profesores

2.2 El problema del contacto

Por otro lado, la masificación/lo residual de la cuantía de alumnos de alumnos que cursan el grado de educación, genera que las clases tiendan a ser, por lo general, de una política cartesiana y vertical. Esto es, los alumnos se sientan y escuchan al profesor como si de una clase magistral se tratara. Es sin duda, una diferencia significativa la diferencia de ratio entre los alumnos que previamente han cursado módulo y los que han cursado grado directamente. Al ser la clases de tantos alumnos y tener que estar tan direccionadas, casi por obligatoriedad a tener que ser clases teóricas-magistrales y luego mandar realizar la práctica a modo trabajo-ejercicio (si bien habría que añadir que la mayoría de los trabajos que se manda hacer a los alumnos universitarios conservan la idea de trabajo-escolar-ampliado; una introducción; una explicación teórica y finalmente, unas actividades a poner en práctica –la mayoría son insustanciales con respecto a la cohesión con la teoría y acaban siendo meras excusas que ejemplifiquen el trabajo- o bien una presentación –mayoritariamente *powerpoint* acompañada de una oralidad); todo esto acaba siendo por tanto, insustancial. Así es, que la mayor parte de los alumnos, pronosticando ya lo que en las clases normalmente sucede, se genera un entorno de aburrimiento, esto provoca que muchos de ellos no se presenten a las asignaturas y vayan directamente a examen (sin duda un ahorro de tiempo importante, para quizás llegar a la misma conclusión que asistiendo a la clase teórica) o que o aprovechando las clases teóricas para realizar trabajos de otras asignaturas o bien se distraigan con el móvil. Captar la atención es difícil por tanto cuando se merma el diálogo-educativo, el interés, la captación y la concreción; pueda ser la falta de conexión con el entorno real educativo.

3. Conclusiones

Hemos planteado un panorama general del contexto que rodea al grado en la facultad de educación en la universidad complutense, también, hemos observado que la *calidad* de alumnado se ve mermada por la condición de provenir –en el caso de los alumnos de módulo- de una forma de pensamiento docente más práctico en relación a los alumnos que provienen de bachillerato –con menos experiencia práctica- esto es, que no hay un patrón estudiantil; no obstante, se contraponen la diferencia de conocimiento entre ambos tipos de alumnos, siendo los de bachillerato más preparados en lo que se refiere a capital de conocimiento adquirido. Así

pues, a la hora de elaborar una propuesta para la facultad se debe tener en cuenta esta diferencia-genérica- sustancial entre alumnado para poder sufragar las necesidades de ambos y educar en la dirección correcta que nos pueda aportar un conocimiento que tenga valor real luego en la praxis. Según el estudio que se lleva a cabo en el departamento de Didáctica de las Artes y las Humanidades, se ha podido observar lo complicado que es organizar la facultad de educación para poder llegar a un quórum estratégico –se evidencia que sería contraproducente pretender homogeneizar la diversidad en los docentes-, que permita asumir correctamente el educar la conciencia del futuro docente, es decir, que se encuentre la manera en que se vea la facultad como lugar de encuentro de la diferencia para educar al futuro docente en la calidad más exigente posible -siendo algo de suma importancia este hecho por obviedades que no vamos a citar-.

En las múltiples propuestas que pudieran surgir para sufragar las diferencias entre los distintos alumnos, afirmamos –teniendo en cuenta el estudio realizado en el Departamento de Didáctica de la Expresión-, que en lo expuesto con anterioridad en el 2º Congreso Internacional sobre la Educación en el siglo XXI¹ bajo el siguiente título: *La creatividad como herramienta de empoderamiento para sufragar las carencias culturales en los alumnos de grado de la Universidad Complutense de Madrid*, una de las principales estrategias sería ahondar en las estrategias creativas relacionadas con el empoderamiento del alumnado y de la concienciación del uso de la cultura como plataforma para el desarrollo creativo. Este lugar del pensamiento a implementar sería la base estructural para luego asumir con el mayor eclecticismo posible por un lado la teoría que conforma el grado de educación –que se compone de campos/áreas tan diversas como: alimentación, psicopedagogía, musicología, etc.-, y por otro el de establecer un poso creativo que significaría interpretar la teoría para un uso práctico –en la futura docencia a ejercer, la creatividad nos serviría para buscar nuevas respuestas/preguntas a la estructuras/estrategias que los futuros docentes pongan/pondrán en práctica- con uno mismo, en otra palabras, fomentar el empoderamiento creativo daría calidad en interpretar la teoría y especialmente en dar al alumnado de grado la responsabilidad de tener que ser ellos los protagonistas de la calidad de la universidad en función de lo que cada uno de ellos puedan aportar a cada una de las clases, presentando una nueva actitud en lo que se refiere a cómo se entienden las clases, en cómo se deben buscar nuevas ideas para presentar en las diferentes áreas –aunque muchas de ellas mantengan la idea de presentar una trabajo siempre más cartesiano-, pese/ya que a que el organismo/organigrama de la propia universidad sea inamovible por su compleja estructura. Por ende, lanzar la piedra al tejado de la creatividad del alumno para que entienda que ell@s, son lo que construyen la forma sustancial de la facultad, entendiendo los problemas que en ella se plantean –del tipo y forma que sean- como una oportunidad/reto para luego entender la propia docencia.

¹ Del día 15/03/2017 al 29/03/2017. ISBN-13: 978-84-16874-44-6 .
<http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/39-la-creatividad-como-herramienta.pdf>

Referencias

APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.

BETHENCOURT BENITEZ, T.J. et alios. (2008). "Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario". En Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. No16, Vol. 6 (3), (603-622)

CABRERA, L. et alios. (2006). "Causas del abandono y prolongamiento de los estudios universitarios". Revista Paradigma v.27., Maracay. RELIEVE, v.12, n.2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.

COROMINAS ROVIRA, E. (2001). "La transición a los estudios universitarios. abandono o cambio en el primer año de universidad". En Revista de Investigación educativa. No 19. (127-151).

DOLADO, Juan J. (2009). "La educación en la encrucijada" en La crisis de la economía española: lecciones y propuestas". FEDEA, Madrid.

facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (1), 37-43.
TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (1999). La evaluación de la calidad docente. En Medina. *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.

GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989). *Análisis de Las Causas Del Fracaso Escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan. (2010). La universidad española en cifras. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan. (2010). La universidad española en cifras. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/.../UEC_2008.pdf

TORANZOS, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* 10, 64.

MALLADIO RODRÍGUEZ, J. A. y PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1985). La enseñanza universitaria ante las demandas de los discentes (profesores, métodos y medios). *Revista de Enseñanza Universitaria*, 9, 61-80.

MOBILIA, H. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 509-524.

OLIVEROS, L. (1989): La evaluación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Valoración y análisis de las pruebas presenciales. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial UCM.
RODRÍGUEZ, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 417-432

SÁEZ, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las
REPORT. OCDE, Education at a Glance.
(2010). http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html

EL USO Y ABUSO DE LAS TIC Y REDES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA DE CD. MANTE, TAMAULIPAS¹

Roberto Collado Tinajero
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)
beto_collado96@hotmail.com

RESUMEN: En este ensayo se presenta algunos resultados y reflexiones de un trabajo de campo, realizado en dos escuelas secundarias de cd. Mante, Tamaulipas. Por un lado se presenta el caso de la Escuela Secundaria Técnica No. 7 “Dr. Pedro Martínez Noriega”. Y por el otro la escuela privada de educación básica “Colegio las Américas”.

El propósito de este trabajo, es analizar el tema del uso de las TIC y redes sociales que existe en el nivel secundario. Es por ello que se aplicaron encuestas para conocer las tendencias que más se presentan en cuanto este tema por parte de los estudiantes del nivel básico. Con el propósito de saber que alumnos aprovechan más estas herramientas para su formación educativa.

Llegando a la conclusión que los estudiantes de escuela privada, hacen mejor uso de estas tecnologías y redes para su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, se invita al lector a seguir explorando este trabajo, para que pueda percatarse por sí mismo y sacar sus propias conclusiones de los factores que dieron origen a esa respuesta.

Palabras clave: TIC, redes sociales, aprendizaje, tecnologías, plataformas, enseñanza.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura “Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad” de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Roberto Collado Tinajero se distingue como alumno sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

INTRODUCCIÓN

Como sabemos en nuestro país existe un grave problema de desigualdad que ha infectado distintas áreas o campos.

Un claro ejemplo es el Sistema Educativo Mexicano (SEM), reflejándose en elementos de vulnerabilidad educativa como lo es el rezago y la exclusión. Generando así lo que se conoce como desigualdad educativa.

Sabemos que el tema de la desigualdad se ve constantemente en nuestra vida, y que de una u otra manera nos afecta.

Es por ello que se han propuesto e implementado medidas de solución que busquen contrarrestar con la desigualdad.

Centrándonos en el área de la educación, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son un reflejo de solución a este problema. Ya que son alternativas que buscan la eficiencia y eficacia, tanto de los alumnos, como de los profesores para así lograr una educación de calidad.

Sin embargo, los estudiantes de hoy en día tienen un concepto distinto del uso de las tecnologías. Esto se debe a que ya hace 8 años aproximadamente han surgido una infinidad de aplicaciones o redes sociales para los distintos instrumentos tecnológicos, los cuales hacen uso día a día.

Así los mismos alumnos han adoptado estas redes como herramienta de apoyo para sus actividades de la escuela.

Es así que este trabajo de investigación se concentra en esta medida de solución, basándose en preguntas detonadoras que sirvieron como apoyo para la elaboración del mismo: ¿Qué son las TIC?, ¿Cómo se usan las redes sociales en el campo educativo?, ¿Cuál es la importancia de estas plataformas para el proceso de aprendizaje?

Con estas cuestiones se desencadena una serie de análisis y conclusiones sustentadas por especialistas en el tema, al igual que los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

El propósito es saber la importancia de las tecnologías y sus plataformas en el ámbito educativo. Así como diferentes propuestas para el buen manejo de estas, y poder desarrollar de mejor manera el proceso de aprendizaje en los alumnos.

MARCO TEÓRICO

Como sabemos, el área de las tecnologías y redes cibernéticas para fines educativos, es muy amplio y es por ello que existen diversas opiniones de especialistas en el tema.

Así como afirma Luz Marina Gómez y Julio César Macedo (2010): “Las TIC son la innovación educativa del momento y permiten a los docentes y alumnos cambios determinantes en el quehacer diario del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos” (p. 211)

Es ahí la importancia de las innovaciones, con el fin de cumplir las nuevas necesidades que el entorno vaya pidiendo.

La innovación puede ser interpretada de diversas maneras. Desde una perspectiva funcional puede entenderse como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen. Desde esta perspectiva el cambio se genera en determinadas esferas y luego es diseminado al resto del sistema (Salinas, 2008, p. 20)

Gisela Santiago, Rebeca Caballero, entre otros (2013): “La pertinencia de las TIC en la educación resulta de los procedimientos pedagógicos y las actividades didácticas, pues estas son las que motivan un tipo u otro de aprendizaje” (p. 101)

Así como surgieron las TIC, también lo hicieron diversas plataformas sociales, que si bien su carácter va más al a de socializar, también cuenta con funciones o herramientas que te apoyan en el proceso educativo.

“Los nuevos dispositivos tecnológicos permiten almacenar, procesar y transmitir grandes cantidades de información en una forma rápida y segura” (López, 2007, p. 71)

Marisol Gómez, Sergio Roses y Pedro Farías (2012):

La universidad se enfrenta a aulas de nativos digitales que demandan un nuevo tipo de enseñanza. Los universitarios han crecido bajo la influencia del audio visual y de la Red. Las nuevas herramientas tecnológicas les han dado el poder de compartir, crear, informar y comunicarse, convirtiéndose en un elemento esencial en sus vidas (p. 133)

Respecto al papel del estudiante en las redes sociales, y al ser éste quien representa el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que desarrolle conocimientos ligados a la posibilidad de acceder a las fuentes de información soportadas por tecnologías que, además, muestre competencias tecnológicas que le permitan consumir, usar y producir más información (Islas, Carranza, 2011, p. 9)

Edgar Tello dice (2008):

Es deseable alcanzar una sociedad del conocimiento donde la inclusión de los individuos en la generación de conocimiento sea total, que las sociedades del conocimiento sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados (p. 1)

Es por ello, que la sociedad sepa la verdadera función de estas herramientas. Principalmente aquellas que van más arraigadas al campo de la educación.

La era internet exige cambios en el mundo educativo. Y los profesionales de la educación tenemos múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan las TIC para impulsar este cambio hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes (Marqués, 2012, p. 10)

Susana Álvarez, Carmen Cuéllar, Belén López, et al. (2011): “Las TIC nos permiten desarrollar herramientas metodológicas novedosas y flexibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorecen la participación activa de los estudiantes y les convierten en los auténticos protagonistas de su aprendizaje” (p. 3)

También es importante tener bien claro el concepto de las redes sociales, y su relevancia en el proceso de aprendizaje

Las redes sociales son estructuras compuestas de grupos de personas, las cuales están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, ya de amistad, parentesco, sociedades, creencias, religión, trabajo o intereses comunes, como: compartir conocimientos o información; coordinar actividades; difundir ideas y hacer proselitismo de cualquier tipo y generar propaganda, siendo que sus fines pueden tener alcances desde el ámbito interpersonal hasta el internacional (Alarcón y Díaz, 2013, p. 126)

La participación del docente-alumno, en el tema de las TIC y redes sociales, es fundamental para mejorar el proceso de aprendizaje.

Juan José de Haro, afirma (2010): “Cunado un alumno o un pequeño grupo de ellos realiza un trabajo bajo la dirección de un profesor-tutor, el grupo se presenta especialmente útil para, mantener el contacto alumno-profesor e ir revidando el trabajo realizado” (p. 213)

Gómez, Roses y Farías, citado por Valenzuela, aclaran (2013):

Las redes favorecen la publicación de información, la realimentación, el acceso a otras redes afines y el contacto con otros expertos, entre otros elementos. Todo ello, tanto entre estudiantes en general, como entre el binomio estudiante y profesor; lo cual facilita el aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo (p. 9)

Las redes sociales favorecen una gran gama de posibilidades para los docentes en términos de establecer interacción en diversas vías, empezando por colegas, estudiantes e incluso con las autoridades de sus instituciones. Sin embargo, siempre es conveniente definir inicialmente, que es lo que se desea resolver con cierta herramienta tecnológica, pues con base en ello será más sencillo elegir que solución pudiera ser la más adecuada; esto tomando en cuenta todos los factores involucrados en la situación de enseñar a resolver (Valenzuela, 2013, p. 12)

Patricia Jaramillo, Patricia Castañeda y Martha Pimienta (2009): “Las TIC son consideradas como elementos que favorecen las estrategias pedagógicas y enriquecen el ambiente de aprendizaje” (p. 162)

METODOLOGÍA

Para la recolección de datos se aplicaron 60 encuestas de tipo cualitativas en total, siendo 30 para la escuela secundaria técnica no. 7 “Dr. Pedro Martínez Noriega” (escuela pública) y las otras 30 para el colegio “Las Américas” (escuela privada).

Cabe señalar, que 10 de estas encuestas, fueron online, mientras que el resto de manera presencial.

En cada institución se seleccionaron a 30 estudiantes del tercer grado de secundaria, de los cuales fueron totalmente al azar.

Cada encuesta cuenta con 15 preguntas, las cuales fueron abiertas, con el propósito de obtener respuestas variadas, y hacer una reflexión más profunda.

Se hizo uso de graficas como instrumento de muestra, con el fin de exponer los datos de manera más clara y sintetizada.

El análisis de los gráficos se realizó en pares, exponiendo los resultados de los alumnos de escuela pública y los de escuela privada, para así hacer una comparación de los mimos y dar nuestro punto de análisis.

¿Qué son las Tecnologías de la Información y Comunicación?

Para poder dar inicio con el desarrollo de este trabajo de investigación, es necesario explicar o definir lo que se entiende por las TIC, principalmente en el campo educativo.

Como su nombre lo dice son instrumentos tecnológicos, que nos permiten transmitir información de diversas maneras, y de un lugar a otro.

Al ser nosotros miembros de la llamada “Sociedad de la Información”, estamos en contacto diario con estas tecnologías en todo momento, ya que la mayoría de

nosotros hemos crecido con ellas. Es ahí la importancia de involucrarlas en la educación.

De acuerdo a la UNESCO (s/f):

Las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración del sistema educativo (p. 1)

Es por ello que existen más ventajas que desventajas al hacer uso de dichas tecnologías. Sin embargo, eso no quiere decir que no afecte ocasionalmente de manera negativa, perjudicando el aprendizaje eficaz y eficiente del alumno.

“De igual manera, facilitan el ambiente de aprendizaje, que se adoptan a nuevas estrategias que permiten el desarrollo cognitivo y divertido en las áreas tradicionales del currículo” (Gómez y Macedo, 2010, p. 211)

Siendo así las TIC las nuevas herramientas que ayudan a las escuelas en las carencias que estas puedan tener. Ya que nos adentra en un mundo lleno de información tanto para maestros como para los estudiantes.

Es ahí cuando se genera un nuevo concepto, llamado “Tecnología educativa”. José Escamilla, la define (2000): “Medios de comunicación artificiales (tecnologías tangibles), medios de comunicación naturales y métodos de instrucción (tecnologías intangibles) que pueden ser usados para educar” (p. 15).

Incorporación de las TIC en el Sistema Educativo Mexicano

Como sabemos el mundo está en constante cambio y evolución en muchos de los sectores que envuelven a cada país. La educación es uno de ellos.

La idea de que existan tantos movimientos, es para que se reestructuren los sistemas, y puedan adaptarse a las condiciones y adversidades que demandan hoy en día.

La llegada de las TIC al área de la educación, es un claro ejemplo de adaptación al medio. Con la finalidad de que un país no se quede estancado y pueda buscar

nuevas alternativas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus futuros profesionistas.

De acuerdo a Salinas Ibáñez (2008): “Está generalmente admitido que las TIC aportan crecientes posibilidades a los procesos de enseñanza-aprendizaje: Aportaciones a los sistemas convencionales del aula, en la medicación de la comunicación educativa, constituyendo entornos virtuales de formación, etc. Suponen cambios en dichos procesos” (p. 11)

En México la incorporación de las TIC al SEM, se dio en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) en su plan de desarrollo. Sin embargo esto solo fue un pequeño acercamiento a estas tecnologías.

No obstante fue hasta el mandato de Vicente Fox (2000-2006), en donde se sentaron las bases con la incorporación de la enciclomedia.

Aunque los resultados no fueron los esperados, fue un gran paso para la educación que se tenía en México en aquel entonces.

Su incorporación en los procesos educativos implica considerarlas tanto en la definición del currículo, como en el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas y recursos didácticos que apoyen el desarrollo de nuevos aprendizajes, competencias y relaciones con el conocimiento. (Santiago, Caballero y Domínguez, 2013, p. 100)

Por la gran capacidad que tienen de almacenamiento, así como su rapidez y forma segura de transmitir información, son algunas de las razones por la cual se utiliza esta tecnología en la educación.

Sin embargo, el que se cuente con una computadora, proyector o pizarrón inteligente, no te garantiza una mejor enseñanza. Ya que algunas de las veces el docente no está capacitado para hacer uso de estas, y se convierten en un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Retomando la acción de la implementación de la enciclomedia en 2006, la falta de conocimiento por parte de los maestros en cuanto al manejo de las TIC, fue la principal razón por la cual no se obtuvieron los resultados esperados. Sin

mencionar las carencias de infraestructura (luz, internet, etc.) con las que contaban algunas de las escuelas para su utilización.

El uso de las redes sociales en el proceso de aprendizaje

Como se ha mencionado, la importancia de tener alguno de los distintos aparatos tecnológicos con los que contamos hoy en día es demasiada. Y decir que una persona no cuenta con alguna, es meramente imposible.

Esto sucede de igual manera con el internet, y las diversas páginas o plataformas a las que uno puede acceder desde cualquier artefacto tecnológico.

Es claro el hecho, que el solo contar con algún procesador de textos o programas visuales, ya no es suficiente. Y el que un teléfono inteligente o una computadora cuenten con internet, hace el proceso de aprendizaje mucho más completo, por la gran cantidad de información que se encuentra en la red.

“La internet proporciona un espacio de flujo informativo que ofrece a estudiantes y profesores la posibilidad de acceder a los conocimientos más actuales en sus áreas de formación” (López, 2007, p. 69).

Algo que se ha hecho viral en los últimos 8 años, han sido el manejo de las redes sociales. Las cuales muchos de nosotros nos hemos hecho independientes, y los beneficios que se obtienen gracias a estas son innumerables.

Gómez, Roses y Farías, afirman (2012): “Las redes sociales se han universalizado. Los jóvenes las han incorporado plenamente en sus vidas. Se han convertido en un espacio idóneo para intercambiar información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda” (p. 133)

Sin embargo, el exceso de estas plataformas sociales, no siempre traen cosas buenas. Ya que muchas de las veces suele estar mal canalizado su uso, viéndose más como distractores y perjudicando en el desempeño de los estudiantes y de los docentes. Los cuales al verse envueltos en esta sociedad de información, se han visto obligados en darse de alta en algunas de estas redes.

Las herramientas de la web 2.0 pueden ser aprovechadas con una ventaja competitiva para trabajar en forma colaborativa, ya que son plataformas gratuitas y accesibles, que favorecen la motivación y el interés de los estudiantes al momento de buscar estrategias que beneficien su aprendizaje (Islas, Carranza, 2011, p. 3)

Es por ello que se pretende que los maestros utilicen estas redes para fines de apoyo en cuanto a la clase, para que los alumnos interactúen y puedan sentirse atraídos a la materia.

EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

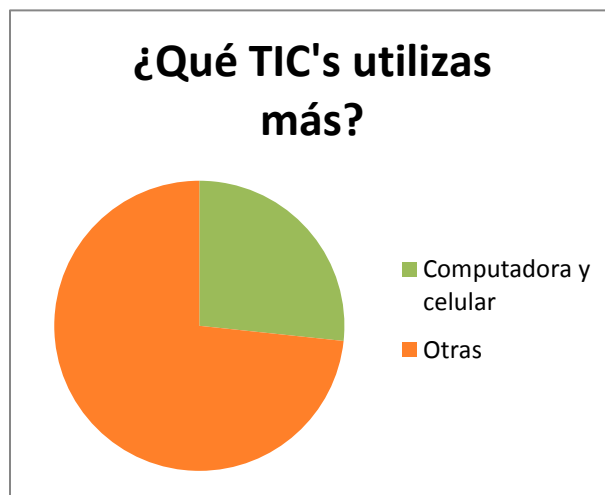
La siguiente información de los gráficos está basada en las respuestas que dieron los estudiantes de secundaria en las encuestas que se les aplicaron de manera presencial, como en las electrónicas.

Cada pregunta tiene un propósito, que nos ayudaran a sacar conclusiones, sobre el manejo de las TIC y redes sociales que les dan los alumnos tanto de escuela pública, como de la privada.

Exponiendo las tendencias en cada una de estas instituciones, y así poder hacer un análisis.

Las primeras 2 preguntas, tienen la finalidad de saber si los jóvenes comprenden o conocen el significado de las TIC.

Para ello se les pidió que especificaran las tecnologías que más uso le dan en su vida diaria.



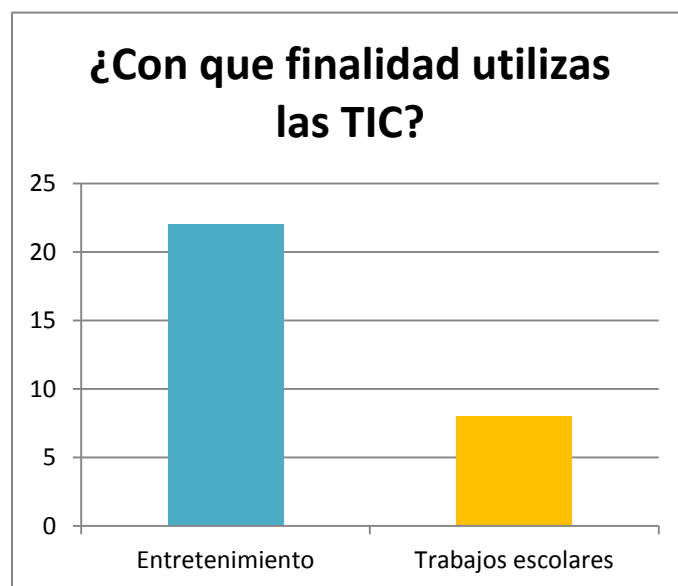
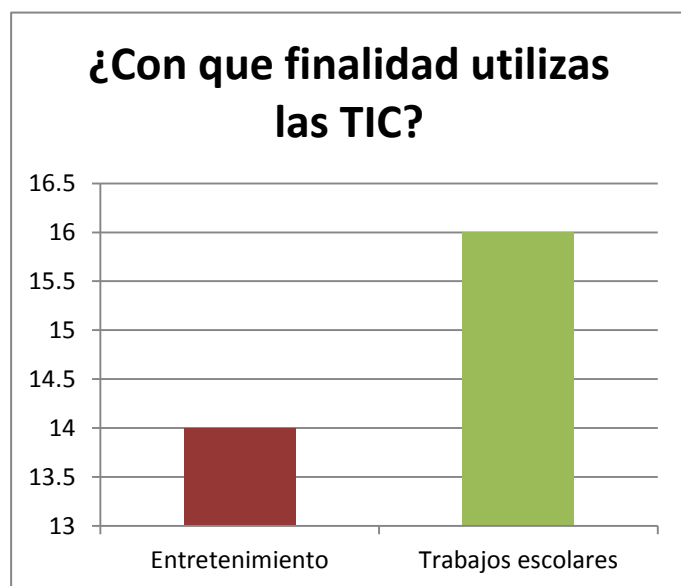
Antes de partir con las explicación, de estos gráficos. Cabe señalar que de los 60 estudiantes encuestados, 33 confunden el término de las TIC con el de redes sociales.

Como aclara Edgar Tello (2007):

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) es un término que contempla toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas, incluyendo aquellas aun no concebidas. En particular, las TIC están íntimamente relacionadas con computadoras, software y telecomunicaciones (p. 3)

Si bien páginas de buscadores de información o el caso de redes sociales, surgen a raíz de la llegada del internet. Estas solo son plataformas, que si bien si cumplen con la función de transmitir información, no se consideran TIC's, sino que son opciones que estas tecnologías tienen.

Tal vez esta confusión se puede dar, por la época tecnológica en la que estamos viviendo. Ya que muchos de estos jóvenes, han crecido desde su infancia con este tipo de redes, y es normal, mas no correcto, que tengan esa idea de relacionarlas como TIC's.



De los alumnos del colegio, poco más de la mitad afirma que la principal función que le dan al uso de estas tecnologías, es para apoyo de la escuela.

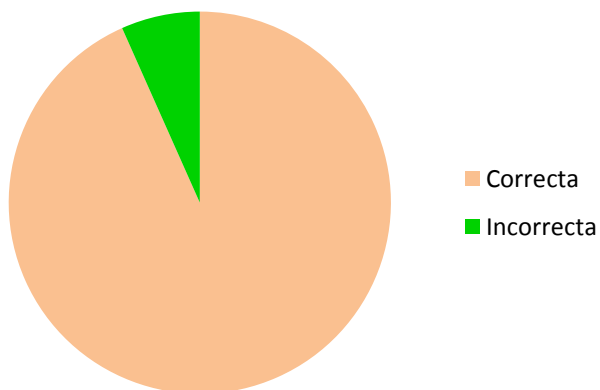
Mientras que la tendencia de los estudiantes de secundaria técnica, las usan para fines sociales. Siendo solo 8 jóvenes los que ven estas herramientas para fines educativos.

“Los alumnos deben hacer cosas con la tecnología. Las TIC deben usarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas materias curriculares, como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en TIC” (Marqués, 2012, p. 12).

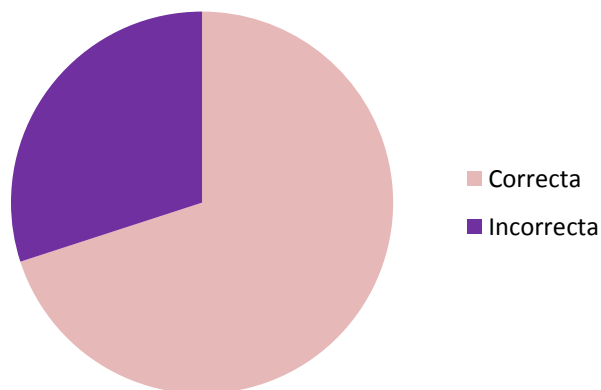
Si bien, estas tecnologías pueden ser útiles para comunicarse y relacionarse con diversos grupos de personas.

También tienen la finalidad de ser dispositivos u objetos de búsqueda y consulta de información. Claro que muchas de las veces depende de la cultura y educación de cada sujeto, pero si es importante aclararlo, para que las personas lo tengan en mente a la hora de usar estos artefactos informáticos.

¿De que manera tus maestros usan las TIC?



¿De que manera tus maestros usan las TIC?



Solamente el 7% de los alumnos de la secundaria privada, opinaron que sus profesores hacen mal uso de las TIC a la hora de impartir la clase. Mientras que el 93% opina lo contrario.

Aunque el 70% de los estudiantes de la escuela pública dijo que utilizan de buena manera estas herramientas. El 30% opinó que su uso no es el adecuado o que ni siquiera hacen uso de ellas en clase.

Susana Álvarez, Carmen Cuellar, et al. opinan (2011):

La integración de las TIC en el mundo educativo no solo depende de su calidad técnica y de sus posibilidades pedagógicas, sino también del enfoque y de la metodología docente de la que formen parte. Por este motivo, los conocimientos, percepciones y actitudes que tengan los profesores con respecto a los medios se convertirán en factores determinantes a la hora de integrarlos en los procesos formativos (p. 11)

Los jóvenes de secundaria pública opinaron, que el que sus maestros no empleen las TIC a su manera de impartir clase, no quiere decir que no las utilicen para otras funciones. Ya que los 60 alumnos encuestados, afirman que sus maestros cuentan con alguna red social. Y 9 estudiantes de la técnica 7, han visto más de una vez a sus maestros en hora de clase usando el celular con fines sociales.

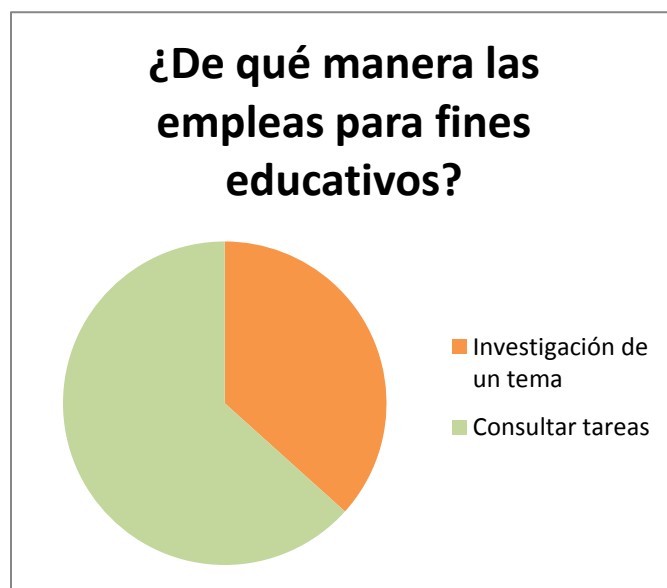
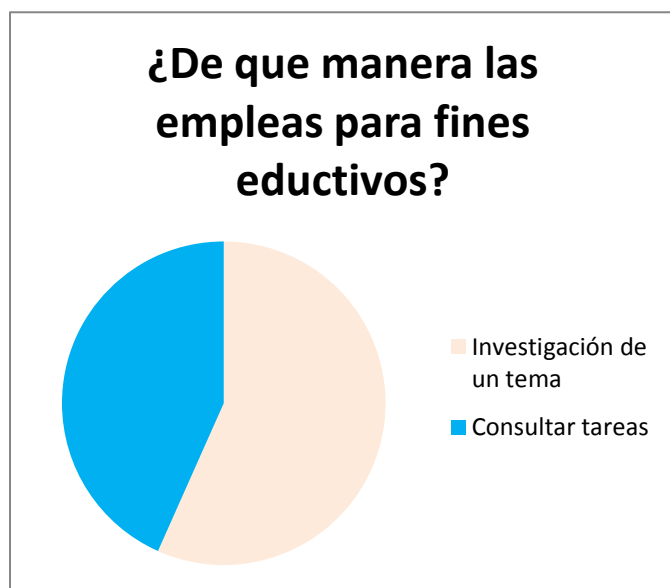


De acuerdo a los 60 estudiantes encuestados de la secundaria privada y pública, 35 opinaron que “Facebook” es la plataforma que más suelen usar.

Otro dato que cabe mencionar, es que el 100% de los alumnos de educación básica, estuvieron de acuerdo que el uso de algunas de sus redes sociales sirven también para asuntos que tengan que ver con la escuela.

Las redes sociales hoy representan el medio de comunicación más común en el mundo civilizado por la facilidad operativa y de costo que representa internet como herramienta. Se calcula que más de mil millones de cuentas existen en los diferentes estilos (Alarcón, Díaz, 2013, p. 125)

Es por ello, que no suele ser descabellado el pensar que las redes sociales pueden servir para algo más que solo socializar. Por ejemplo, para la educación.



El 57% de los alumnos del colegio, señalaron que cuando hacen uso de sus redes sociales para fines académicos, es por medio de la indagación.

Algunos jóvenes opinaron que por medio de videos, en donde se ve la explicación de un tema visto en el salón. O por medio de notas o publicaciones, que realizan personas acerca de un trabajo que les interese y puedan aportarlo a la clase.

Mientras el 63% de los estudiantes de la escuela de gobierno, aclaran que el preguntar por tareas explicadas en clase, es la principal razón por la cual hacen uso de estas plataformas para fines educativos.

Para la realización de trabajos escolares es muy interesante que los propios alumnos creen sus grupos y utilicen su foro de discusión, panel de mensajes y otras herramientas para organizarse, dejar información a sus compañeros e ir elaborando el trabajo de forma conjunta (de Haro, 2010, p. 213)

Cabe decir, que los adolescentes de institución privada, suelen también consultar con sus compañeros sobre las tareas dictadas en clase. Pero esto se debe, para que exista una explicación, sea el caso de que un joven no haya entendido con claridad alguna de estas. Así otro colega, le dará asesoría para que este pueda realizarla eficazmente.

Por otro lado, los jóvenes de la Técnica 7, suelen hacer grupos virtuales con sus mismos compañeros de clase para estas situaciones.

No obstante suelen ser pocos los que le dan ese propósito, y otros simplemente comparten información que no aporta nada positivo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Después de haber visto y analizado las opiniones de los estudiantes acerca de la importancia de las TIC y redes sociales en cuanto a su aprendizaje escolar. Pudimos dar respuesta a las preguntas que se plantearon desde un principio del trabajo. Refiriéndose a la relevancia que le dan hoy en día los estudiantes de secundaria, tanto pública como privada, en el manejo de estas tecnologías y plataformas.

Podemos decir, que los alumnos de ambas instituciones hacen uso de estas vías de información y comunicación, y a su manera las utilizan como herramienta en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, los estudiantes de secundaria privada suelen explotar de mejor manera estas redes, en la obtención de mejores resultados.

Esto no quiere decir, que los alumnos de la secundaria técnica desconozcan las funciones que pueden tener estas plataformas para fines educativos, pero no suelen aprovecharlas de la misma forma que los jóvenes del colegio.

Lo que proporcionan las redes sociales hoy en día son los medios para comunicarse a grandes distancias, así como un sinfín de herramientas que acompañan la convivencia de las personas. De este modo, se llama red social no sólo al grupo de personas, sino al sistema que las aloja y les brinda los servicios necesarios (Valenzuela, 2013, p. 6)

Los docentes, también son clave en los resultados. Ya que al ser guías del aprendizaje, tienen que estar en constante actualización para que este se siga dando de manera eficaz y eficiente.

En uno de los apartados de la encuesta, nos pudimos cerciorar que algunos maestros, si conocen y hacen uso de redes sociales o de las TIC, pero no para su desempeño docente. Obteniendo así resultados negativos en sus estudiantes, en cuanto a su aprendizaje, como en el ejemplo que les dan para el uso de estas redes y dispositivos.

El docente crea las condiciones necesarias para que el estudiante pueda aprender directamente frente a los estímulos del ambiente de aprendizaje. En la actualidad, muchos de estos espacios son apoyados mediante la integración de TIC, con el fin de trascender el aula física y el tiempo de la clase, enriquecerlos con nuevas alternativas pedagógicas y proveer a los estudiantes de experiencias significativas y mejores oportunidades de aprendizaje (Jaramillo, Castañeda, et al. 2009, p. 160)

Es por ello que al identificar estos resultados, se hacen una serie de propuestas con el fin de adoptar adecuadamente estas redes, así como las TIC:

- Concientizar al alumno sobre la importancia de las TIC y redes, para su proceso de aprendizaje
- Preparar de mejor manera a los docentes, en cuanto a conocimientos tecnológicos
- Interacción del docente-alumno por medio de plataformas tecnológicas, para fines educativos
- Trabajos en línea, para que el alumno se vaya familiarizando con el uso de las TIC

BIBLIOGRAFÍA:

Alarcón, Domingo; Díaz, Antonio Francisco (2013). *Las redes sociales entre las TICS y la decadencia moral*. Revista Científica Ciencias Humanas. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/709/70928419008.pdf>

Álvarez, Susana; Cuéllar, Carmen; López, Belén; Adrada, Cristina; Anguiano, Rocío; Bueno, Antonio; Comas, Isabel; Gómez, Susana (2011). *Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la universidad de Valladolid*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Disponible en: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/416/152>

De Haro, Juan José (2010). *Redes sociales en Educación. Educar para la comunicación y la cooperación social*. Revista Consejo Audiovisual de Navarra. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6662743/sextapublicacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506905579&Signature=GdMO7iA0m8i9aYpFkarhtnR96HI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEmbedding_Citizenship_Education_in_Engla.pdf#page=203

Escamilla de los Santos, José Guadalupe (200). *Selección y uso de tecnología educativa*

Gómez Gallardo, Luz Marina; Macedo Buleje, Julio César (2010). *Importancia de las TIC en la educación básica regular*. Revista Investigación Educativa. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4776/3850>

Gómez, Marisol; Roses, Sergio y Farías, Pedro (2012). *El uso académico de las redes sociales en universitarios*. Revista Científica de Educomunicación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/158/15823083016/>

Islas Torres, Claudia; Carranza Alcántar, María del Rocío (2011). *Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?* Revista Apertura. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/688/68822737001.pdf>

Jaramillo, Patricia; Castañeda, Patricia; Pimienta, Martha (2009). *Qué hacer con la tecnología en el aula: Inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar Educación y Educadores*. Revista Educación y Educadores. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219011.pdf>

López de la Madrid, María Cristina (2007). *Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso*. Revista Sistema de Información Científica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/688/68800706/>

Marqués Graells, Pere (2012). *Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones*. Revista de Investigación. Disponible en: <http://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-tic/article/view/50/70>

Santiago, Gabriela; Caballero, Rebeca; Gómez, Diana; Domínguez, Atenea (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. Revista Latinoamérica de Estudios Educativos. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/270/27028898004/>

Tello Leal, Edgar (2008). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>

UNESCO (s/f) Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>

Valenzuela Argüelles, Rebeca (2013). *Las redes sociales y su aplicación en la educación*. Revista Digital Universitaria. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>

ESTUDIO DE LA BRECHA DIGITAL Y SOCIOECONÓMICA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO DEL COLEGIO GIBRALJAIRE (MÁLAGA)

Samuel Medina Claros
Universidad de Málaga
smedina@uma.es

Resumen

El presente trabajo pone de manifiesto cómo el nivel socioeconómico de las familias (medido a través de los ingresos brutos del hogar y la formación de los progenitores) influye en el equipamiento tecnológico del alumnado del Colegio Gibralfaro de Málaga. Dicho equipamiento, junto con las competencias digitales adquiridas y el nivel académico de los padres y madres resulta determinante en la formación del alumnado y tiene un impacto directo en las calificaciones obtenidas por el mismo.

Por tanto, se pone de manifiesto la existencia de una brecha digital y socioeconómica entre los alumnos/as que proceden de hogares con ingresos altos y progenitores formados y aquellos que lo hacen de familias de familias menos instruidas y con menor poder adquisitivo.

Para corroborarlo, se ha realizado un muestreo aleatorio simple entre los 858 alumnos/as del colegio, a los que se les ha hecho llegar un cuestionario estructurado con una serie de preguntas que pretendían ponderar tanto el nivel socioeconómico de las familias así como el uso de las nuevas tecnologías que realizan dichos hogares.

Una vez analizados descriptivamente los datos obtenidos, se han ido realizando una serie de pruebas estadísticas con los programas SPSS y Excel con el fin de analizar el grado de correlación existente entre variables socioeconómicas y académicas, pudiendo corroborar la relación de dependencia entre dichas variables para la muestra seleccionada.

Palabras clave

Brecha digital; brecha socioeconómica; desigualdad; tecnología educativa; exclusión.

Abstract

The present research shows how the socioeconomic level in families (measured by gross household income and academic education of the family head) influences the technological equipment of the students of Gibralfaro School in Málaga. This equipment, together with the acquired digital competences and the academic level of the parents is

determinant in the training of the students and has a direct impact on the qualifications obtained by them.

Thus, there is a digital and socioeconomic divide between the students who come from high-income households and instructed parents, and those whose families are less literate with a lower purchasing power.

To corroborate this, a simple random sampling was carried out among the 858 students of the school, who were sent a structured questionnaire with a set of questions that pretended to weigh as much as the socioeconomic level of the families as the use of the new technologies that these homes perform.

Once the data were analyzed, statistical tests were carried out with SPSS and Excel in order to evaluate the degree of correlation between socioeconomic and academic variables, and can corroborate the relationship of dependence between these variables for the selected sample.

Keywords

Digital divide; socioeconomic gap; inequality; educational technology; exclusion.

1. Introducción.

En la Declaración de Incheon (Corea del Sur) celebrada en 2015, se pone de manifiesto el compromiso de más de 160 países de apostar por la educación como la principal arma de transformación social, capaz de paliar las desigualdades sociales. En ella, ministros, jefes de organismos y miembros de delegaciones se comprometieron (amparados en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4) a promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa, dentro del Marco de Acción de la Educación 2030¹.

Anteriormente, entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio² aparecía fijado como reto “Lograr la enseñanza primaria universal” para poder contribuir al desarrollo global. De igual modo, la UNESCO³ concibe la educación global en el siglo XXI como el principal instrumento para consolidar la paz y luchar contra la pobreza.

¹ Tanto la Declaración como el Marco de Acción de la Educación pueden consultarse en el siguiente enlace: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

² Conjunto de 8 objetivos fijados por la Organización de Naciones Unidas en el año 2000, con el fin de ser alcanzados en 2015. Pueden consultarse en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

³ Declaración institucional de su web: <http://es.unesco.org/themes/education-21st-century>

Me siento plenamente identificado con esta idea: concibo la educación como un instrumento de lucha contra la desigualdad social. Por ello trabajo en un Colegio/Instituto situado en una zona marginal de la Ciudad de Málaga, donde el bajo nivel socioeconómico del entorno y el fracaso escolar suelen ir de la mano. En mis tres años de experiencia como docente, siempre he tenido la impresión de que los condicionantes externos y familiares (nivel de estudios de los progenitores, poder adquisitivo, utilización de las nuevas tecnologías en el hogar, etc.) influyen de manera determinante en el desarrollo cultural y en los resultados académicos del alumnado del centro. Los alumnos/as procedentes de familias estructuradas y con pocos recursos parecen abocados al fracaso, mientras que aquellos que provienen de familias con mayores recursos, pueden tener, al menos, un mayor abanico de posibilidades.

El presente trabajo pretende poner de manifiesto de manera empírica la relación entre dichas circunstancias en el centro en el que desempeño mi labor docente: el Colegio Gibralfaire.

En el preámbulo de la LOMCE⁴ se indica que:

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.”

Sin embargo, dichos sueños y talentos no pueden desarrollarse si no van acompañados de unos recursos materiales y humanos, que en edades tempranas, emanan del propio núcleo familiar. El propio I.N.E. indica que el 20,7 % de los alumnos/as que abandonan la escuela sin haber obtenido el Título de E.S.O. provienen de familias en las que los progenitores no tenían ningún tipo de estudios; y el 56,4 %, provienen de familias cuyos padres contaban únicamente con el título de Enseñanza Obligatoria. Si sumamos dichos porcentajes el titular es aún más significativo: El 77,2 % de los niños que abandonan la E.S.O. provienen de familias sin ningún tipo de estudios o con los estudios mínimos obligatorios. Dicho porcentaje disminuye exponencialmente cuando los ascendientes poseen estudios superiores⁵

Estos datos, evidentes y suficientemente expresivos, justifican por sí mismos la firme convicción en la que se apoya la vocación docente, que consiste en considerar que la educación es el mayor motor de desarrollo de los pueblos. De este modo, entiendo que entre

⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

⁵ Datos proporcionados por J. Francisco Murillo, ex decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga en la conferencia “Educación y Justicia Social” basándose en la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral de 2005 (ETEFIL 2005).

los criterios utilizados para definir Educación, ha de cobrar fuerza la idea de Justicia Social, pues se trata de la mejor herramienta posible para transformar y provocar cambios realmente importantes en la sociedad que nos ha tocado vivir (Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, 2011).

Si esta dimensión de la Educación no se integra en el subconsciente de todos/as, los desfavorecidos seguirán quedándose fuera de la escalera del desarrollo personal⁶ y las desigualdades entre las personas formadas y las no formadas irán en aumento. En este sentido, Ángel I. Pérez (2002) señala la necesidad de implantar una importante política compensatoria en los ambientes que se encuentran más desfavorecidos y que cuentan con menor apoyo en el núcleo familiar.

Sin embargo, en el contexto actual, en el que se están viviendo situaciones de gran tensión social, la dimensión social de la Educación, cobra mayor importancia que nunca. Gran parte de los desequilibrios que se están produciendo en el mundo desarrollado vienen provocados por una creciente desigualdad que acrecienta la brecha social en nuestra sociedad. (Eng, 2016; Machin, 2011)

El núcleo familiar ha cambiado, las familias formadas por un padre y una madre con varios hijos hace años que dejó de ser el único modelo que los docentes encontrarán en los centros. Las jornadas de trabajo cada vez son más largas, lo que deja a los padres poco tiempo para dedicárselo a sus hijos. Es por eso que la mayoría de estos sobrecargan a sus hijos de información, responsabilidades y actividades para ocupar el tiempo que no pueden compartir. Por otra parte, algunos padres tienen miedo a envejecer, tal y como comenta Savater (2008), y esto implica que le exijan al Estado ser más paternalista, delegándole responsabilidades que no le competen. Hoy en día, se tiene miedo a la madurez y a la autoridad, porque creen que es sinónimo de mandar. Sin embargo, se trata solo de ayudar a crecer.

Las desigualdades sociales de cada núcleo, dificultan en gran medida su participación en los centros, ya sea por falta de información, de formación o por desconfianza. La responsabilidad debe ser compartida entre las familias y los centros docentes, que deben colaborar unidos tanto en su propia formación como en la de los alumnos/as. Para ello, la comunicación entre ambas entidades se convierte en el eje fundamental y los centros educativos han de preocuparse por las familias de los alumnos/as: conocerlas, empatizar con

⁶ Esta idea viene desarrollada en el libro *El fin de la Pobreza*, de Jeffrey Sachs (2005). Si bien el análisis de pobreza es a nivel global y sobre políticas económicas, se compara el desarrollo humano con una escalera por la que se va subiendo, para postular que hay un grupo de personas que no tienen acceso a la escalera o cuyos escalones son más altos que otros.

los padres/madres/tutores y entender que los comportamientos de los adolescentes en clase suelen tener una explicación basándose en lo que estén viviendo fuera de la escuela. Y por supuesto, resulta fundamental que todos los agentes que ejercen influencias en la educación de los alumnos/as reman en la misma dirección, pues como señala Marina (2013), la educación parece haber creado un sistema de excusas en el que los padres culpan a la escuela, la escuela a los padres y todos a la televisión y al gobierno.

De igual modo, la *reciprocidad* ha de instalarse entre las prácticas comunes como una tendencia hacia la promoción del intercambio de bienes, conocimientos y experiencias, tendiendo hacia una comunidad real en la que todos/as colaboran mutuamente en busca del Bien Común⁷.

2. Planteamiento del problema.

El colegio Gibralfaire se encuentra entre las tres barriadas con menor nivel económico de la ciudad de Málaga, donde los ingresos medios por familia suponen en torno al 40%⁸ en relación a otros barrios más pudientes. Esta brecha determina otros condicionantes como el nivel sociocultural o las competencias digitales entre sus habitantes, que a su vez está estrechamente relacionado con el éxito o fracaso escolar.

El centro educativo en el cual se va a realizar la investigación está situado en un barrio obrero de la ciudad de Málaga, Miraflores de los Ángeles, caracterizado por una alta densidad de población. Si en la época de la creación de las viviendas (años 60), abundaban parejas jóvenes con hijos pequeños; desde finales de los años 80 y principio de los 90, éstas fueron abandonando el barrio, para dar paso a población inmigrante y nacional con escasos recursos económicos.

En la actualidad, se encuentra entre los tres barrios con menor poder adquisitivo de la ciudad de Málaga, (junto a los distritos Palma-Palmilla y San Andrés), donde el 7,86% de la población es extranjera⁹, siendo el Magreb (Marruecos) y el África subsahariana los

⁷ Esta idea ha sido ampliamente desarrollada en el plano económico-financiero por el economista italiano Ricardo Petrella en su libro *El Bien común* (1997), defendiendo la solidaridad y la reciprocidad mediante la creación de un contrato social mundial en pro de una nueva conjugación de los valores de libertad, igualdad y fraternidad. Su modelo es perfectamente aplicable, en menor escala, a cualquier comunidad pequeña.

⁸ Datos suministrados por el Observatorio de Medio Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga para el Diario SUR, publicado el 30/10/2016. <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201610/30/dime-donde-vives-dire-20161030003008.html>

⁹ Informe "Población extranjera en 2016". Delegación de Economía, Hacienda y Personal de la O.A. Gestión Tributaria y otros servicios del Ayto. de Málaga.

principales lugares que nutren el entorno del centro, lo que hace que experiencias multiétnicas formen parte del día a día del alumnado.

El centro de educativo fue construido en la época de expansión del barrio (a principios de los años 70) y se ha convertido en seña de identidad de la zona, por el arraigo y la tradición que presta al distrito, convirtiéndose un lugar neurálgico y de encuentro para la población joven en horario no lectivo.

Se aprecia un alto grado de fracaso escolar, donde existen problemas de comunicación entre alumnado “desamparado” y el centro educativo. La frase “Cualificar los entornos es una forma más amplia de educar a la población escolar” (Sola Fernández, Murillo Mas, y Pérez Gómez, 2006) expresada en el entorno de las TICs parece más presente que nunca. Para llevar a cabo una enseñanza transformadora en un mundo tan extraordinariamente complejo como el que nos ha tocado vivir, es necesario hacer copartícipes de la educación de nuestros alumnos/as a toda la comunidad escolar y al entorno de los mismos. No basta, por tanto, realizar la actividad docente únicamente dentro de las aulas: hay que sacarla para hacerla extensiva a cualquier entorno en el que se interaccione.

Es evidente que el proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende el propio espacio del aula. Los entornos de la educación han de llevarse a las ciudades, los barrios, al pueblo... No en vano, la calle, es el lugar donde los alumnos/as pasan la mayor parte del tiempo, y la ciudad se erige como el símbolo cultural de los procesos que dan sentido al habitar, al construir un lugar. Por tanto, como señalan Pérez-Bourzac y González Romero (2010) implica una suma de tiempos y paradigmas que constituyen y dan sentido a formas de vida y realidades cotidianas.

Sin embargo, la imposición de posturas relativistas, y el rechazo de muchos padres y profesores a imponer e interactuar en el desarrollo de los alumnos/as más allá del espacio habilitado en las aulas, da lugar a un modelo de educación que promueve el libre desarrollo (Esteve, 2003) compartimentando la educación en función del espacio físico. Se entiende que la Educación traspasa los límites físicos y formales del aula, siendo un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y en diversidad de lugares y ámbitos. De este modo, el proceso de aprendizaje es clasificado, (según la UNESCO¹⁰), en tres tipos:

- *Aprendizaje formal*: Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (por ejemplo, un centro educativo o formativo, o bien un centro de trabajo) y que se designa explícitamente como formación (en cuanto a sus objetivos,

¹⁰ En su informe titulado “DIRECTRICES DE LA UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal”, publicado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2012 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>

su duración y los recursos empleados). La formación o aprendizaje formal presupone intencionalidad por parte de la persona en proceso de formación.

- *Aprendizaje no formal:* Aprendizaje derivado de actividades planificadas, pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte de la persona en proceso de formación. Un ejemplo de este tipo de aprendizaje es el caso de las personas que van a trabajar a un país extranjero para aprender el idioma.
- *Aprendizaje informal:* Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte de la persona. Por ejemplo, es el caso de quienes cuidan a una persona dependiente de su familia.

Es evidente que el rápido desarrollo de las TIC y de los nuevos medios de comunicación crea nuevas herramientas y nuevas necesidades educativas. La escuela, por tanto, debe procurar formar a las nuevas generaciones para un mundo que está en constante cambio, por lo que deben saber adaptarse a ellos. *“La introducción de las TIC en la escuela puede facilitar el cambio de mirada que requiere la transformación de la enseñanza academicista que conocemos, adaptada a las exigencias de otros tiempos, si no, perdemos de vista que los cambios técnicos deben responder a las exigencias pedagógicas derivadas de las nuevas necesidades de las complejas y cambiantes sociedades contemporáneas”* (Sola Fernández et al., 2006)

Planteamos de dónde venimos en lo que al sector educativo se refiere debe ser una reflexión necesaria para comprender el punto en el que nos encontramos actualmente, pero sobre todo para saber cuál es el camino que se debe seguir en un futuro.

Entender la educación como la entendieron nuestros antecesores, mediante la combinación exclusiva de recurso educativos limitados (maestro-tiza-pizarra), demuestra cómo nos hemos podido quedar estancados ante los cambios sociales. Estos cambios vienen impulsados en gran medida por el salto tecnológico producido en la última década del siglo XX y asentada en la primera década del siglo XXI, lo que ha creado los conceptos de "nativos digitales, inmigrantes digitales". Dichos concepto parten de la idea de que "nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo fue diseñado para educar" (Prensky, 2001). Esto es debido a lo que el mismo autor llama "la brecha digital", que sólo será salvada con el paso de una generación, la que va desde aquellos que nacieron y nacen rodeados de ordenadores, video-

juegos, internet, hasta aquellos que nacieron sin estos elementos tecnológicos pero que poco a poco a lo largo de su vida se han ido adaptando a todo tipo de novedades. Nos hace ver a su vez que el diseño del sistema educativo sigue enmarcado en leyes de ayer a los alumnos de hoy, y que el esfuerzo por la adaptación del sistema al alumnado debe ser constante, ya que como es obvio a la par que contradictorio, en la actualidad el inmigrante digital (el docente de hoy día) es el que debe enseñar al nativo digital (el alumnado actual) un lenguaje que éste último ya domina. Así queda reflejada la reflexión "Los niños de hoy son probablemente la generación más sofisticada que jamás haya existido". (Gerver, 2010)

Pero de igual modo existe una brecha entre el alumnado que se ha criado en un entorno digital y el que no. Analizar las competencias digitales de las familias, el nivel socioeconómico y el impacto que ello supone sobre los resultados académicos del alumnado, se trata de un trabajo que puede revelar interesantes resultados.

3. Marco teórico.

A lo largo de la historia, cada sociedad ha ido definiendo y plasmando el modelo de educación en el que creía, acorde con las características sociales y políticas de cada etapa. Desde Platón, Aristóteles o Demóstenes en la Antigua Grecia; Cicerón, Séneca o Quintiliano en Roma; Tomás de Aquino en la Edad Media; Luis Vives o Nebrija en el período Humanista; hasta pensadores más recientes como Herbart, Durkheim, Cousinet, Rousseau o Delors se ha ido profundizando en aquellos aspectos que se consideraban fundamentales en la educación, sus finalidades y objetivos principales.

A la hora de definir el término de "Educación", se pueden presentar tantas definiciones como experiencias propias se hayan tenido. En función de lo vivido, el ser humano ha ido construyendo su propio modelo del sistema de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, resultará muy complicado incluir todos los matices en una sola palabra, constituyendo un concepto de múltiples caras que puede variar en función no sólo de la historia vivida, sino también del momento vital de cada persona.

El concepto de proceso educativo, de transmisión de un lenguaje, de unas técnicas de pensamiento, de unas reglas morales, ya la promulgó Durkheim (1976) al definir la educación como "una socialización de la joven generación por la generación adulta". El tipo de educación que una sociedad concibe acaba reflejándose en su legislación. De este modo, la Constitución española recoge en su artículo 27 como todos los ciudadanos/as de este país tienen derecho a una educación libre que tendrá como objeto el desarrollo personal de los mismos. Se pone

así de manifiesto que la Educación no es un fin en sí misma, sino un instrumento a favor de las personas que ha de servir como medio para el desarrollo de las mismas¹¹.

Sin embargo, la legislación no es más que el marco necesario en el cual los ciudadanos/as deben desarrollar su espacio vital. Los fines y objetivos, no se alcanzan únicamente por el hecho de promulgarlos sino que son las personas las que deben poner de su parte para alcanzarlos.

Educamos porque la comunidad necesita formar ciudadanos competentes y capaces de vivir una vida plena y realizada. Una sociedad que no promueva la función educadora de la familia y la comunidad a partes iguales, el respeto de los derechos y libertades, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la no discriminación de las personas con discapacidad, o la educación emocional y de valores, está abocada al fracaso. Porque una sociedad sin esas características no puede convivir; y sin convivencia, no hay desarrollo posible, y por tanto, realización humana.

En líneas generales, nos encontraremos a personas en plena explosión de sentimientos, emociones y capacidades que muestran una percepción de la realidad diferente a la que el docente tiene como adulto. El deseo de vivir grandes emociones, de experimentar situaciones límite y aventuras o el sentimiento de invulnerabilidad que experimentan los adolescentes son factores que les hace tener una visión bastante alejada de la realidad, denominada “Fábula de la invencibilidad”. Los adolescentes piensan que son inmunes a las posibles consecuencias de sus comportamientos extremos, sintiéndose erróneamente seguros en que sus acciones no tendrán repercusiones negativas¹².

Suelen mostrar también la necesidad de afirmación y aprobación del medio social, de sus compañeros y de su entorno, tomando como propias las situaciones que acontezcan a personas cercanas. Las circunstancias que se plantean actuando ante una Audiencia Imaginaria o el propio Idealismo son tan sólo algunas de las expresiones que pueden mostrar nuestros alumnos/as. Así, el hecho de reconocer con quién compartimos el espacio y cómo interactúan con el entorno, nos ayudará a afrontar las complicaciones propias de organismos que se hallan en continuo cambio y poder llevar a cabo un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹¹ Esta idea es coincidente con el postulado que el pedagogo Paulo Freire desarrolla en su obra *“La Educación como práctica para la libertad”*, en la que defiende la alfabetización como primer paso para desarrollar un aprendizaje en el que desarrollarse como seres humanos.

¹² La revista National Geographic dedica un reportaje en su número de octubre de 2011 a cómo piensan los Adolescentes y los cambios que se producen en el cerebro de los mismos, hablando de estos conceptos de una manera divulgativa. En dicho reportaje se desarrolla también cómo la atracción por el riesgo alcanza su culmen en los 16-17 años y va descendiendo paulatinamente o cómo la percepción que los adultos y los adolescentes tienen ante un mismo hecho es diametralmente opuesta.

Las diversas etapas (temprana y tardía) de las que consta el pensamiento operacional formal (aquel que se presupone que han de alcanzar los adolescentes) desarrollado por Piaget (1971) también marcan las diferencias con las que podemos encontrarnos en una clase: no todos los alumnos/as se encontrarán en la misma etapa y por tanto, tendrán la misma capacidad de abstracción, de afrontar los problemas, etc. Incluso algunos nunca llegarán a hacerlo (entre el 17 y el 67 % de los universitarios piensan de manera operacional formal) (Santrock, 2003)

Según expone Piaget en la misma obra, los adolescentes irán formando su aprendizaje de manera operacional formal, haciendo uso del razonamiento hipotético-deductivo y la metacognición, adquiriendo progresivamente esa capacidad reflexiva, de pensar y razonar abstractamente que tendemos a llamar madurez. Es en este proceso donde se sientan las bases para formar la persona, ya que es el lugar en el que se construyen pensamientos ideológicos, políticos, morales, etc.

Igualmente, pone de manifiesto que la formación se imparte generalmente en un nivel operacional formal, cuando no todos los alumnos/as han alcanzado dicho nivel. Por ello, es por lo que el papel del docente ha de adaptarse, comprender, entender que no todos son iguales y no se hallan en el mismo estadio de maduración. Se aboga por una formación menos formal y más concreta: salir de las clases magistrales, observar el nivel y las ideas preconcebidas que traen los alumnos para poder desarrollar un buen proceso de aprendizaje.

Vygotsky (2010) como constructivista, hace “responsable” del aprendizaje a la socialización de los individuos, al que asemeja con un complejo andamiaje que va forjándose a medida que las personas van desarrollando sus relaciones con los demás. En sus teorías apuesta por el aprendizaje cooperativo como el mejor método de enseñanza aprendizaje introduciendo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Este concepto pone de manifiesto la distancia existente entre el grado de desarrollo real de la persona y su nivel más elevado de desarrollo potencial, lo que a efectos prácticos, según algunos autores, implicaría la formulación de hipótesis (Pozo, 2008) que arrojaran luz sobre la capacidad real de los alumnos/as.

De este modo, la innovación en el patrón de organización educativa se trata de un modelo consolidado, pues ya en los años 60 Stenhouse difundió el Humanities Curriculum Project (HCP) como fórmula de aprendizaje flexible. En la misma línea, Elliot (1990) corrobora las teorías de Stenhouse y pone de manifiesto cómo la ruptura del proceso de enseñanza – aprendizaje clásico y formal que tradicionalmente se ha impartido puede proporcionar un educación de más alta calidad.

Sin embargo, a pesar de las consideraciones pedagógicas y metodológicas introducidas en las últimas décadas, la creciente desigualdad existente en el nuevo panorama global parece surgir como un gran obstáculo. Informes como el publicado por la ONG Intermón-Oxfam en 2016¹³ alertan de las consecuencias irreparables que puede causar en la sociedad actual. Al mismo tiempo, numerosos autores independientes, entre los que destacan economistas como Piketty (2015) o Milanović (2016) ponen de manifiesto a través de estudios académicos cómo el actual sistema económico está incrementando progresivamente la brecha entre aquellas personas que disponen de recursos y los que no. Por recursos no se entiende únicamente nivel de renta, sino una serie de atributos que hoy en día son tenidos tan en cuenta como el poder de acceso a la información o a la comunicación, el nivel socioeconómico de los progenitores o las instituciones sociales que amparen a los individuos de una determinada nación (Acemoglu y Robinson, 2012).

Se comienza a hablar no sólo de brecha económica o social sino también de brecha digital, pues en una sociedad donde los acontecimientos se suceden de manera vertiginosa, la información es dotada de una mayor relevancia. Al igual que el profesor entendido como fuente a partir de la cual manan los conocimientos del cual “beben” los alumnos/as se considera un concepto anquilosado, otros pilares de la sociedad de la información como la prensa escrita, los libros impresos o la radio van progresivamente siendo desplazados por nuevas fórmulas de comunicación que permiten una reposición de contenidos más ágil y directa. En el mundo actual, un acceso temprano a información puede decantar el devenir de numerosas decisiones políticas, económicas y sociales, por lo que la famosa frase atribuida a Francis Bacon *“el conocimiento es poder”*, poco a poco ha sido sutilmente modificada por *“la información es poder”*. Y en un mundo, donde la mayor parte de la información suministrada se encuentra digitalizada el acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación se hace más imprescindible que nunca.

De este modo, por brecha digital se tomará la definición expuesta por Roberts y Foehr (2008) en la que se le denomina como las variaciones en el acceso a los ordenadores y las tecnologías en función del status socioeconómico la raza o la etnia. En este trabajo, se acotará al primero de los aspectos (socioeconómico) y al Colegio Gibralfaire.

La brecha digital y las diferencias que crea entre los jóvenes ya fue expuesta por Becker (2000) en un artículo de gran relevancia a principios de siglo. Eynon (2009) realizó un mapa de las principales características de la brecha digital en el Reino Unido en base a la

¹³ Titulado “Crisis, desigualdad y pobreza” refleja como la actual crisis por la que están atravesando los países de occidente cada vez afecta en mayor medida a los eslabones más débiles de la sociedad. Puede consultarse el informe íntegro en el enlace: <https://www.oxfamintermon.org/es/campanas/proyectos/crisis-desigualdad-pobreza>

edad, los antecedentes educativos, habilidades, actitudes y experiencia para poner de manifiesto la necesidad de políticas públicas que ayuden a reducir dicha desigualdad.

En el siguiente epígrafe se muestra cómo se ha realizado el análisis de la brecha digital existente en el Colegio Gibraltair.

4. Marco empírico de la investigación.

4.1. Justificación de la investigación.

El Marco empírico de la investigación del presente estudio se sustenta sobre una investigación realizada en el Colegio Gibraltair que trate de despejar la incógnita que da sentido al trabajo: ¿influye el nivel socioeconómico de las familias del colegio en la brecha digital y los resultados académicos del alumnado? Para ello, se ha decidido realizar un cuestionario que se ha enviado a una muestra seleccionada sobre la población total del colegio. Puesto que no se ha encontrado ninguno que responda exactamente a las preguntas solicitadas, se han cogido algunos otros como base.

En un estudio de Robles, Molina y De Marco, (2012) se realiza un cuestionario en el que se analiza la forma en que se presenta la brecha digital política respecto a variables sociodemográficas y actitudinales. De igual modo, Sánchez-Antolín, Alba Pastor, y Paredes Labra, (2016) realizan una encuesta on-line sobre el uso de las TIC en las prácticas docentes centrado en el profesorado, con el objetivo de analizar su implantación. Losada Iglesias, Correa Gorospe, y Fernandez Olaskoaga (2017) recaban datos para su investigación de manera similar.

También se ha tomado como referencia la encuesta realizada por el Ararteko (Defensoría del pueblo del País Vasco) para la realización del informe “E-inclusión y participación ciudadana en las esferas social y pública a través de las TIC en Euskadi” en 2013, donde se realiza un estudio sobre la brecha digital existente en dicha zona. Por último, se ha utilizado un test de autodiagnóstico basado en el marco europeo de competencias digitales realizado por el Gobierno Vasco a través del proyecto “Ikanos”, impulsor de la Sociedad de la Información y del Conocimiento en la sociedad vasca en el año 2015.

Con todos estos modelos, se ha realizado un cuestionario que trata de indagar en el uso de las TICs y las competencias digitales del alumnado del Colegio para ver si existe relación con sus resultados académicos.

4.2. Población y muestra.

La **población** asciende a todos los alumnos y alumnas que se encontraban matriculados/as en el Colegio Gibraltair a fecha de selección de la muestra (junio de 2017). El centro está dividido en 3 líneas por curso desde 1º hasta 6º de primaria y 4 líneas desde 1º a 3º de ESO. En 4º de ESO existen 3 líneas, lo que conforman un total de 33 grupos, que constituyen una población total de 858 alumnos/as. De ese número, 458 cursan primaria y 400 lo hacen en la ESO.

Con la ayuda de la secretaría del centro, se ha generado una base de datos en la que aparecía información común a todo el alumnado que aglutina los siguientes datos: nombre y apellidos, grupo en el que se encuentra matriculado, nombre del padre o tutor, nombre de la madre o tutora, Fecha de nacimiento, dirección, teléfono, dirección postal, teléfono 1, teléfono 2, e-mail de los padres, edad del alumno/a, edad del padre, edad de la madre.

Como datos generales puede destacarse que 113 alumnos sólo disponen de una persona de contacto, 258 padres o madres no tienen e-mail, la edad media del alumnado es de 12,03 años con una desviación típica de 3,07 años.

Sobre dicha población se ha seleccionado una **muestra** de 35 alumnos/as (se plantearon inicialmente 30, pero se ha enviado 35 familias ante posibles mermas o familias que no atendieran el cuestionario). La forma de selección se ha realizado mediante **muestreo aleatorio simple**, empleando la función “Aleatorio” del programa Microsoft Excel. De manera inesperada, 2 de los 35 alumnos/as se repitieron al utilizar dicha función (ítems 65 y 527), por lo que hubo que sustituirlos por otro distinto, utilizando la misma función. Se vigiló también que los seleccionados no fueran hermanos, puesto que la información familiar sería la misma. No hubo ningún caso de este tipo.

La muestra dispone de 17 alumnos/as de primaria distribuidos de la siguiente forma: 4 de 1º de primaria, 6 de 2º, 2 de 4º y 5 de 6º curso de primaria. En relación a la secundaria, se seleccionaron 18 alumnos/as distribuidos del siguiente modo: 4 de 1º ESO, 6 de 2º ESO, 5 DE 3º ESO y 3 de 4º de ESO.

La composición por aulas es la siguiente.

Tabla 1: Distribución de la muestra por aulas.

Fuente: elaboración propia

Primaria	Nº alumnos/as seleccionados
----------	-----------------------------

1ºA	3		
1ºB	0		
1ºC	1		
2ºA	1		
2ºB	3		
2ºC	2		
3ºA	0		
3ºB	0		
3ºC	0		
4ºA	1		
4ºB	0		
4ºC	1		
5ºA	0		
5ºB	0		
5ºC	0		
6ºA	1		
6ºB	2		
6ºC	2		

Secundaria	Nº alumnos/as seleccionados
1ºA	1
1ºB	2
1ºC	1
1ºD	0
2ºA	0
2ºB	1
2ºC	4
2ºD	1
3ºA	3
3ºB	2
3ºC	0
3ºD	0
4ºA	2
4ºB	1
4ºC	0

Para la muestra seleccionada, se ha añadido la siguiente información para cada alumno/a a la base de datos: calificación en la asignatura Matemáticas (variable “CalMAT”), calificación en Lengua Castellana y Literatura (variable “CalLCL”), calificación en Ciencias Naturales (variable “CalCCNN”), calificación en Ciencias Sociales (variable “CalCSGH”) y calificación en Inglés (variable “CalIng”), puesto que se tratan de las cinco principales materias que cursan todo el alumnado del centro desde el primer al último curso en el centro. No se ha tenido en cuenta el número de repeticiones de cada alumno/a puesto que puede conducir a error, sobre todo en los primeros cursos de primaria.

De igual modo, a partir del cuestionario estructurado realizado, se ha recabado información sobre las siguientes variables: si el hogar dispone ordenador (variable “Ord”), si dispone de internet por banda ancha (variable “Internet”), si dispone de móvil convencional (variable “MovConv”), si dispone de Smartphone (variable “MovSmartph”), si dispone de Tablet (variable “Tablet”); la frecuencia con la que se conectan a internet (variable “Frecuencia”); desde qué dispositivo se accede (variable “DispAcceso”); con qué frecuencia se conectan para formarse en temas relacionados con el trabajo o colegio (variable “FrecTrab”), para relacionarse con amigos o familiares (variable “FrecAmig”), para participar en redes sociales (variable “FrecRRSS”), para participar en ONG, asociaciones, voluntariado (variable “FrecONG”); el nivel de usuario con el uso de Internet y las nuevas tecnologías (Variable “NivUsuar”); edad del padre (variable “EdadPad”); edad de la madre (variable “EdadMad”); nivel de estudios del padre (variable NivEstPad”); nivel de estudios de la madre (variable NivEstMad”) e ingresos brutos anuales en el hogar (variable “IngrBru”).

4.3. Metodología de la investigación y estadística descriptiva.

En un primer momento, el cuestionario se envió a los hogares a través del alumnado. Dada la poca respuesta recibida, se procedió a llamar por teléfono a cada una de las familias con el fin de que lo rellenaran y entregaran. Finalmente, se consiguieron obtener los 35 cuestionarios cumplimentados.

En relación a las características descriptivas de la muestra, es necesario señalar que se trata de una investigación con muestra única, para la cual la calificación media de las asignaturas de los alumnos/as seleccionados es de 5,79; distribuidas tal y como puede apreciarse en el siguiente gráfico:

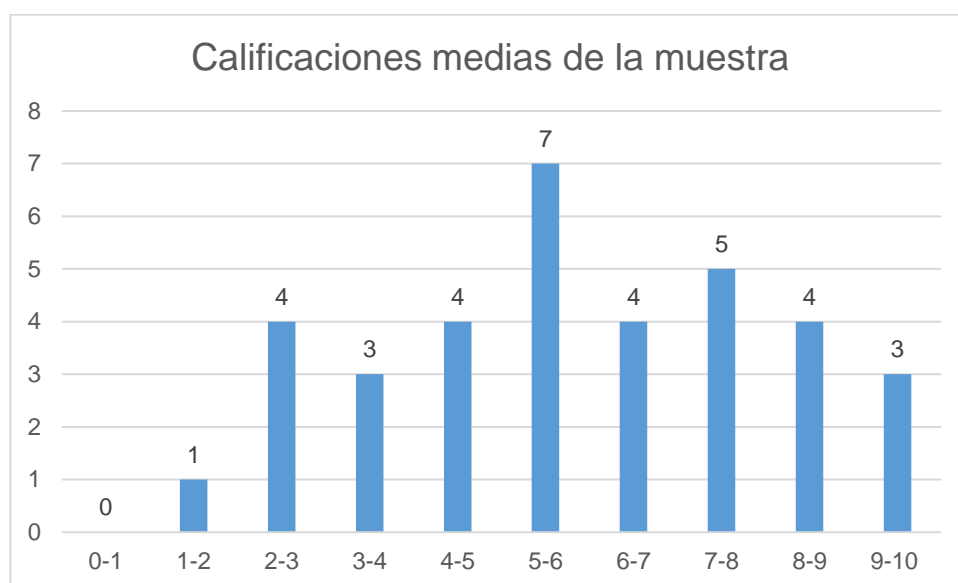


Figura 1: Calificaciones medias de la muestra seleccionada

Fuente: elaboración propia

Por asignaturas, la nota media de Matemáticas asciende a 5,54; la de Lengua Castellana y Literatura a 5,77; la de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) a 5,94; la de Ciencias Naturales a 5,83 y la de Inglés a 5,86. Para simplificar las regresiones, se ha creado la variable “Calificaciones Medias” (CalMed) para cada alumno/a, constituida por la media de todas las notas obtenidas.

La varianza mide cuánto se aleja (en promedio) los datos de la variable respecto de la media, pero en unidades cuadradas. Por ello, se tiene en cuenta la desviación típica, que en el caso de la variable media de las notas es de 2,2.

La edad media del alumnado seleccionado (tomada a día 30/06/2017) es de 12,10 años, bastante en línea con la media poblacional.

En relación a la variable ingresos brutos anuales en el hogar (“IngrBru”), se aprecian unos ingresos medios de algo más de 22.000 € brutos anuales, lo que está por encima de la barriada, que asciende a 19.902 €¹⁴. No obstante, presenta una alta Desviación típica, lo que pone de manifiesto la alta variabilidad existente entre los diversos ingresos.

Tabla 2: Resumen de estadísticas de la Variable Ingresos Brutos del Hogar

Fuente: elaboración propia con Microsoft Excel

<i>Variable Ingresos Brutos hogar</i>	
Media	22.042,86
Error típico	1.564,89
Mediana	24.000,00
Moda	25.000,00
Desviación estándar	9.258,04
Varianza de la muestra	85711344,5
Curtosis	-0,46059955
Coefficiente de asimetría	0,11277206
Rango	40000
Mínimo	4000
Máximo	44000
Suma	771500
Cuenta	35

En relación a la variable **Nivel de estudios del padre (“NivEstPad”)**, refleja que el nivel general de formación de los padres del alumnado está en un nivel en el cual se ha terminado la secundaria, habiendo cursado COU//Bachillerato o un grado medio (4,48 en base a la escala de la pregunta 8 del cuestionario). La formación más repetida entre los padres es el graduado escolar / Graduado de secundaria, con un total de 9 hogares en los que el progenitor ha recibido dicha información. En segundo lugar, un total de 7 padres disponen de Licenciatura, diplomatura o grado universitario.

Tabla 3: Resumen de estadísticas de la Variable Nivel de Estudios del Padre

Fuente: elaboración propia con Microsoft Excel

<i>Nivel de Estudios del Padre</i>	
Media	4,48387097
Error típico	0,36476821
Mediana	4
Moda	3

¹⁴ Datos suministrados por el Observatorio de Medio Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga para el Diario SUR, publicado el 30/10/2016. <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201610/30/dime-donde-vives-dire-20161030003008.html>

Desviación estándar	2,03094342
Varianza de la muestra	4,12473118
Curtosis	-1,58541145
Coefficiente de asimetría	0,20358494
Rango	6
Mínimo	2
Máximo	8
Suma	139
Cuenta	31



Figura 2: Nivel de estudios de los padres

Fuente: elaboración propia

En relación a la variable **Nivel de estudios de la madre (“NivEstMad”)**, refleja una menor formación académica que el nivel que presentan los progenitores masculinos. De media, han cursado COU//Bachillerato o un grado medio (4, en base a la escala de la pregunta 9 del cuestionario). La formación más repetida entre las madres es el graduado escolar / Graduado de secundaria con un total de 9 casos, seguidas de estudios primarios y Bachillerato / COU, opción cursada por 7 hogares respectivamente. El tamaño muestral es mayor que en el caso de los padres, puesto que 4 de los alumnos/as seleccionados, únicamente tienen como persona de contacto a la madre.

Tabla 4: Resumen de estadísticas de la Variable Nivel de Estudios de la Madre

Fuente: elaboración propia con Microsoft Excel

<i>Nivel de Estudios de la Madre</i>	
Media	4
Error típico	0,31489627

Mediana	4
Moda	3
Desviación estándar	1,86295148
Varianza de la muestra	3,47058824
Curtosis	-0,49291609
Coefficiente de asimetría	0,63686075
Rango	7
Mínimo	1
Máximo	8
Suma	140
Cuenta	35

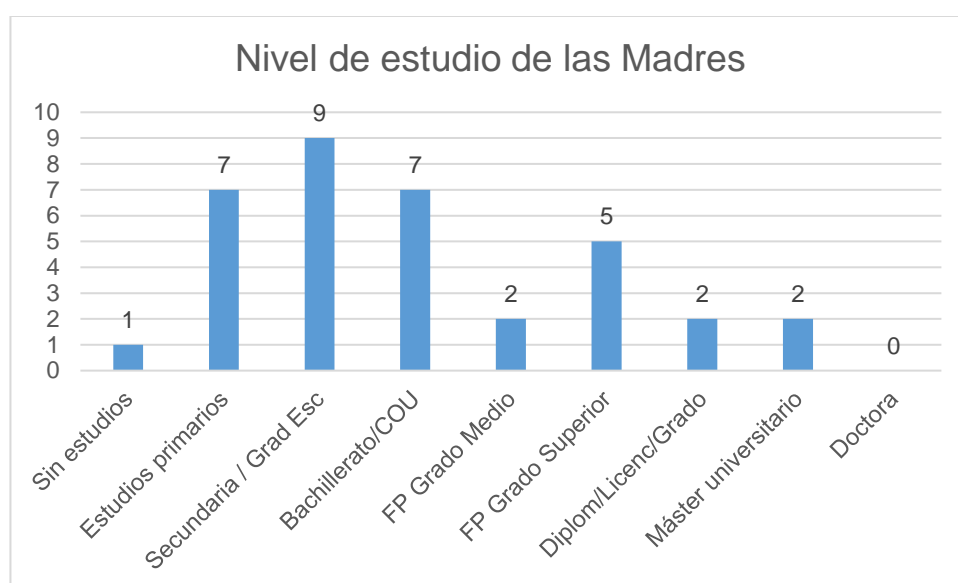


Figura 3: Nivel de estudios de las madres

Fuente: elaboración propia

De cara a evaluar el equipamiento de cada hogar de manera integral, se ha procedido a realizar una suma de los dispositivos de los que se dispusieran en los hogares, de manera que un núcleo familiar que dispusiera de Ordenador, Internet con banda ancha, Tablet y Smartphone sumaría un total de 4 puntos; si se dispone de 3 dispositivos, sumarían un total de 3 puntos y así sucesivamente. El teléfono móvil convencional se ha tomado como muestra de equipamiento precario, por lo que restaba al total de equipamiento.

Sin embargo, el hecho de disponer de un equipamiento no garantiza un buen uso del mismo. Es por ello, por lo que la variable “Equipamiento” ha sido ponderada junto a la variable “Nivel de Usuario”, puesto que serán aquellos que se declaren usuarios avanzados o expertos los que puedan sacar un mejor rendimiento del equipamiento. La nueva variable se denomina “Equipamiento por nivel de Usuario” (EquipXNivUsuario).

En relación al acceso que se hace a internet, puede apreciarse que, en la muestra seleccionada, el dispositivo más empleado para ello es el Smartphone, en lugar del ordenador o la Tablet. En 12 hogares, se conectan indistintamente desde cualquier aparato, y únicamente 4 lo hacen habitualmente desde un ordenador. 3 hogares han manifestado que no disponen de acceso a Internet.

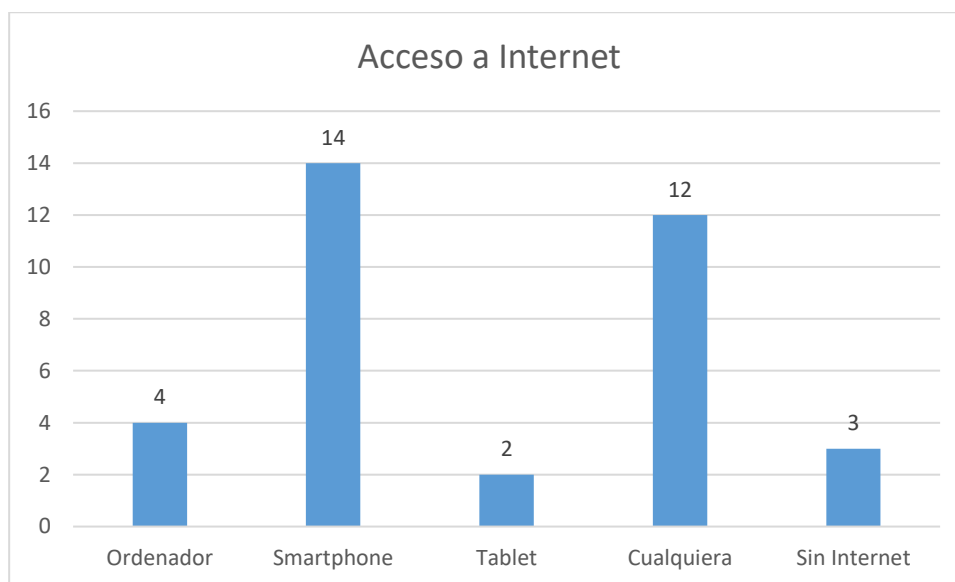


Figura 4: Medio de acceso a internet de la muestra

Fuente: elaboración propia

4.4. Resultados.

Una vez elaborada la base de datos y seleccionada la muestra, se ha procedido a utilizar el programa PSPP y Excel para buscar correlación entre las diversas variables.

A raíz de todos los datos recabados, se ha realizado una serie de regresiones en base a variables que podrían estar correlacionadas. Se pretende con ello demostrar de manera empírica las hipótesis que llevan a pensar que los resultados académicos mejoran en base a determinados condicionantes socioeconómicos. Para ello, se han ido realizando estudios entre variables para poder analizar los resultados obtenidos.

En relación a las variables “Ingresos brutos del hogar” y “Calificaciones medias obtenidas” se ha puesto de manifiesto que presentan un alto grado de dependencia, puesto que el Coeficiente de Correlación es de 0,6932, lo que manifiesta una relación fuerte y directa entre ambas variables. El coeficiente de R^2 es del 48,6%, lo que pone de manifiesto que el 48% de la variabilidad de las notas es explicado por los ingresos del hogar.

Expresado gráficamente a través de una nube de puntos, puede apreciarse dicha relación fuerte y directa:

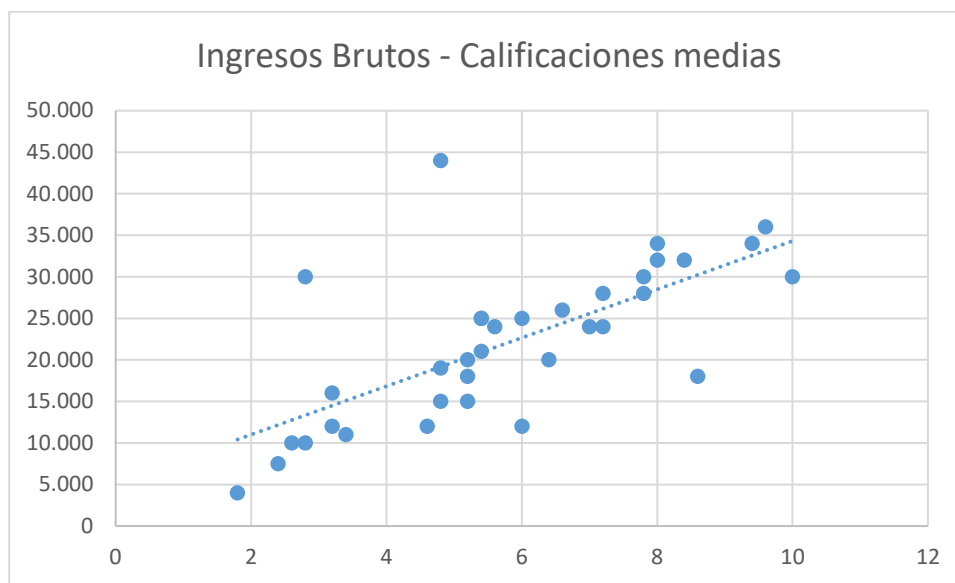


Figura 5: Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables "Ingresos brutos del hogar" y "Calificaciones medias obtenidas"

Fuente: elaboración propia

En relación a las variables "Nivel de estudios del padre" (variable NivEstPad) y "Calificaciones medias obtenidas", se ha puesto de manifiesto que presentan un alto grado de dependencia, puesto que el Coeficiente de Correlación es de 0,8095 lo que manifiesta una relación fuerte y directa entre ambas variables. El coeficiente de R^2 es del 65,53%, lo que pone de manifiesto que más del 65% de la variabilidad de las calificaciones obtenidas por los alumnos/as del colegio es explicada por la formación académica de los progenitores masculinos.

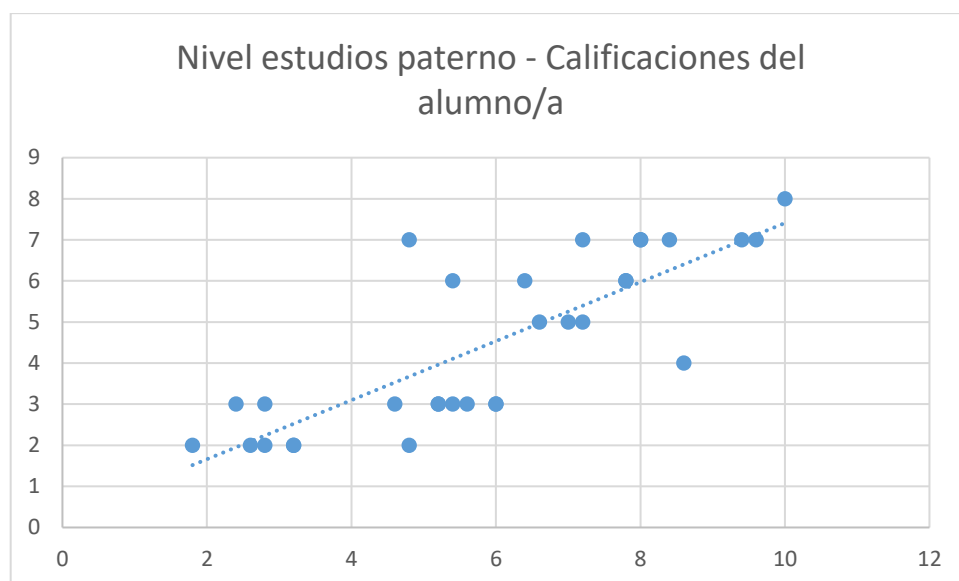


Figura 6: Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Nivel de estudios del padre” y “Calificaciones medias obtenidas”

Fuente: elaboración propia

De igual modo, las variables “Nivel de estudios de la madre” (variable NivEstMad) y “Calificaciones medias obtenidas”, presentan un alto grado de correlación, puesto que Coeficiente de Correlación es de 0,8603 lo que manifiesta una relación fuerte y directa entre ambas variables. El coeficiente de R^2 es del 74,02%, lo que pone de manifiesto que más del 74% de la variabilidad de las calificaciones obtenidas por los alumnos/as del colegio es explicada por la formación académica de las madres.

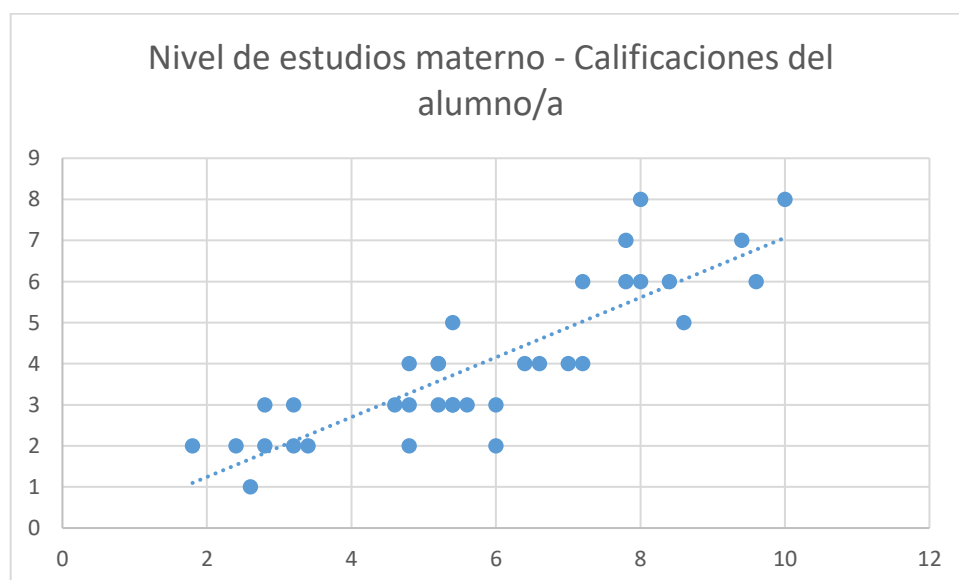


Figura 7: Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Nivel de estudios del padre” y “Calificaciones medias obtenidas”

Fuente: elaboración propia

Para ponderar la variable “Equipamiento tecnológico” (EquipTec) se ha tenido en cuenta las consideraciones explicadas en el [apartado anterior](#), ponderando los dispositivos del hogar entre -1 (aquellos que únicamente disponen de un móvil convencional) y 4 (aquellos que disponen de ordenador, tablet, Smartphone y acceso a internet de banda ancha). La correlación de esta variable con las “Calificaciones medias obtenidas”, presenta un Coeficiente de 0,6954 lo que manifiesta una relación directa entre ambas variables. El coeficiente de R^2 es del 48,36%, lo que pone de manifiesto que más del 48% de la variabilidad de las calificaciones obtenidas por los alumnos/as del colegio es explicada por el equipamiento tecnológico del hogar.

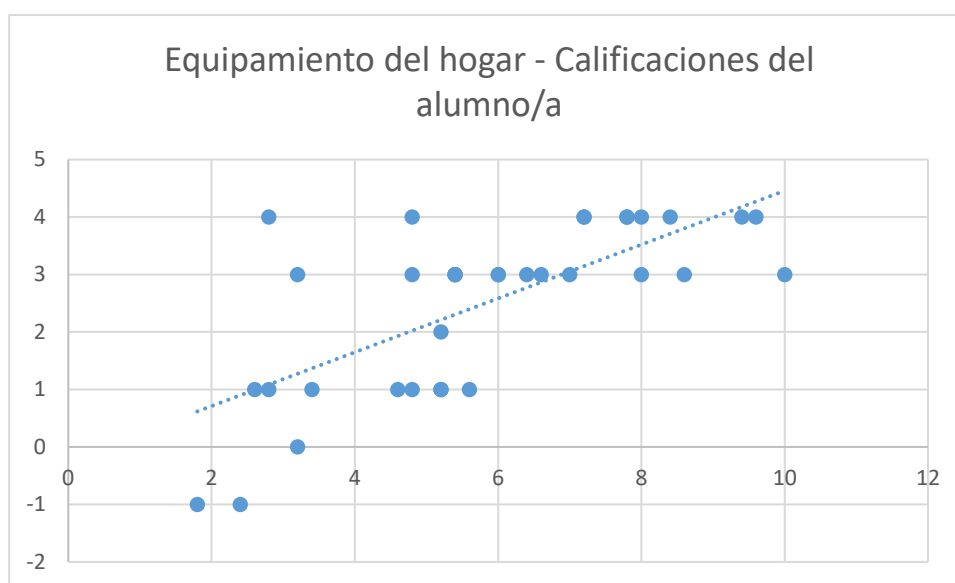


Figura 8: Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Equipamiento tecnológico” y “Calificaciones medias obtenidas”

Fuente: elaboración propia

Si se tiene en cuenta no sólo el equipamiento tecnológico, sino también el uso que se hace del mismo (ponderando dicha variable por el Nivel de Usuario), se obtiene un Coeficiente de Correlación de 0,6268 y R^2 es del 39,26%.

Si se tienen en cuenta las variables “Ingresos Brutos” y “Equipamiento del Hogar”, se aprecia una fuerte relación directa entre ambas medidas, siendo el Coeficiente de Correlación de 0,7816 y R^2 es de 61,09%.

Al relacionar las variables frecuencia con la que se conectan para formarse en temas relacionados con el trabajo o colegio (variable “FrecTrab”) y “Calificaciones medias obtenidas”, se aprecia una clara correlación. Se trata de una relación fuerte e inversa, debido a que, en el cuestionario, un uso más frecuente de internet para el trabajo se rubricaba con 1, mientras

que aquellos que menos lo hacían, se les adjudicaba una numeración de 5-6. Por tanto, el Coeficiente de Correlación se expresa con valor negativo -0,8345 y R^2 es de 69,63%.

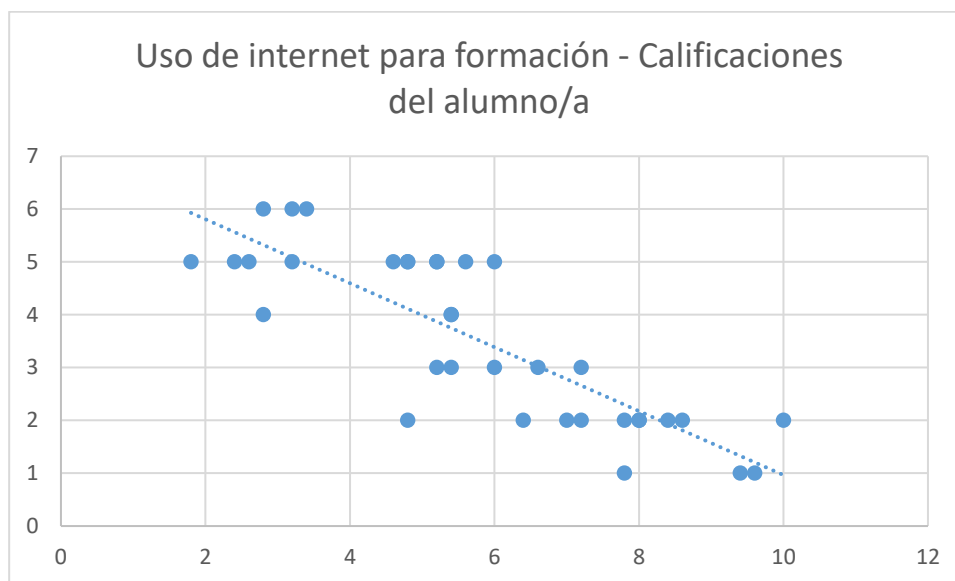


Figura 9: Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Uso de internet para formación” y “Calificaciones medias obtenidas”

Fuente: elaboración propia

Por último, se ha comprobado la relación existente entre los Ingresos de las familias y la formación que atesoran los progenitores. Para ello, se han tomado en cuenta las variables Ingresos brutos anuales en el hogar (variable “IngrBru”) y las relativas a la formación: nivel de estudios del padre (variable NivEstPad”) y nivel de estudios de la madre (variable NivEstMad”). En ambos casos, se detecta una fuerte relación directa entre ambas variables con coeficientes de correlación de 0,7990 y 0,7043 respectivamente, mostrando una línea de tendencia ascendente en ambos casos:

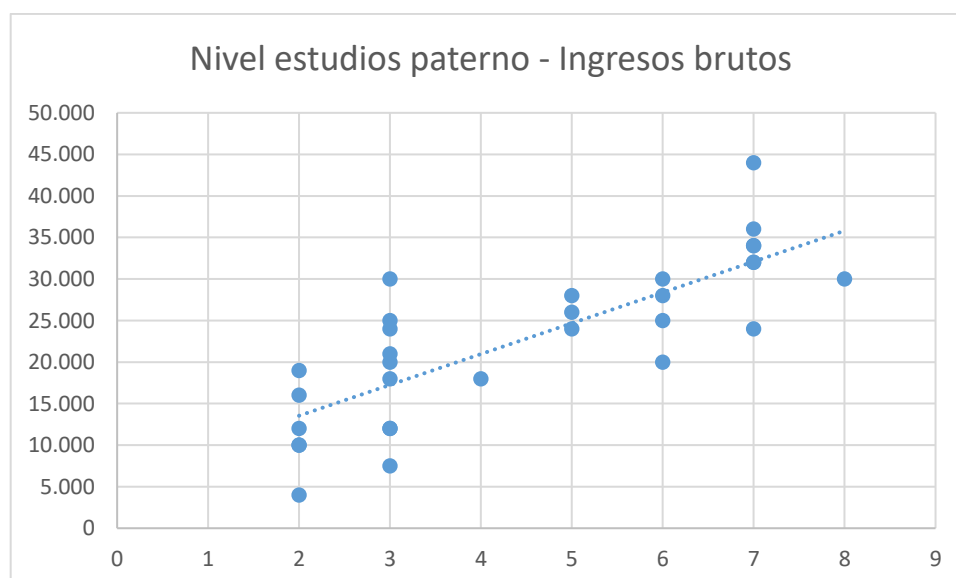


Figura 10: Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Nivel de estudios del padre” e “Ingresos brutos del hogar”

Fuente: elaboración propia

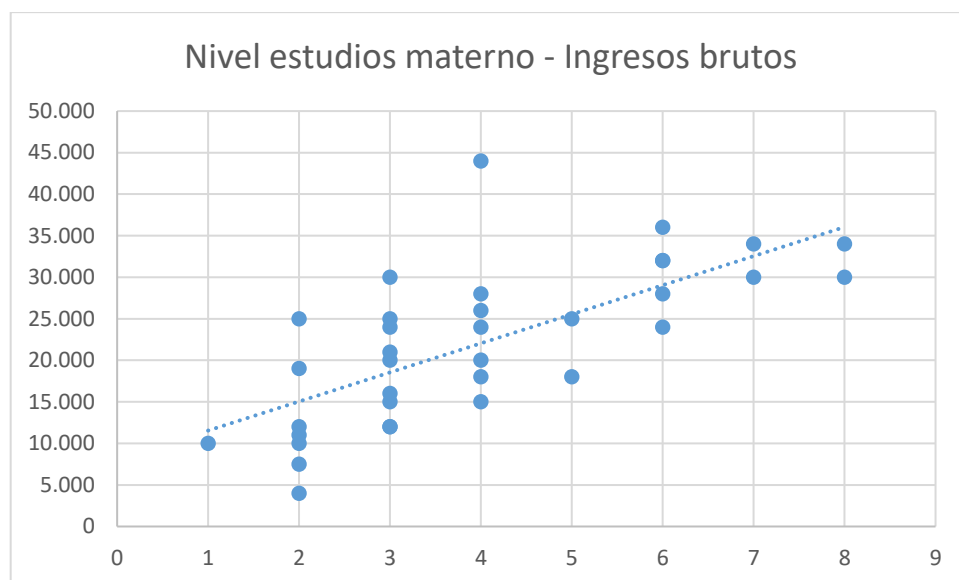


Figura 11: Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Nivel de estudios de la madre” e “Ingresos brutos del hogar”

Fuente: elaboración propia

A modo de resumen, se ha realizado un cuadro donde se muestra la correlación entre diversas variables y las calificaciones obtenidas.

Tabla 5: Resumen de Correlaciones con la variable “Calificaciones obtenidas”

Fuente: elaboración propia.

	Calificaciones obtenidas		
	Coef. Correlación	Coef R2	Correlación
Ingresos del hogar	0,6932	48,06%	Alta
Formación Padres	0,8095	65,53%	Muy alta
Formación Madres	0,8603	74,02%	Muy alta
Equipamiento	0,6954	48,36%	Alta
Nivel Usuario Informática	0,5369	28,82%	Alta
Uso formativo internet	-0,8345	69,63%	Muy alta

El criterio fijado ha sido basándose en la siguiente valoración:

Tabla 6: Ponderación de la correlación entre variables

Fuente: elaboración propia

Coeficiente de correlación	Correlación
Valor absoluto: 0,80 - 1,00	Muy Alta
Valor absoluto: 0,60 - 0,79	Alta
Valor absoluto: 0,40 - 0,69	Media
Valor absoluto: 0,20 - 0,39	Baja
Valor absoluto: 0,00 - 0,19	Muy Baja

5. Conclusiones.

A raíz del análisis descriptivo y las regresiones realizadas se constata la existencia de una brecha digital y socioeconómica existente en el Colegio Gibraltair, que se manifiesta a través de las relaciones de dependencia existentes entre las variables estudiadas.

Al analizar las variables “Ingresos brutos del hogar” y “Notas medias obtenidas”, se ha puesto de manifiesto que presentan un alto grado de correlación. Tal y como puede verse en la nube de puntos, a medida que los ingresos brutos del hogar aumentan, también lo hacen los resultados académicos de los alumnos/as, por lo que los hijos procedentes de aquellas familias que disponen de más ingresos en el Colegio Gibraltair, obtienen mayores calificaciones académicas. Por el contrario, aquellos alumnos/as que provienen de familias con escasos ingresos, consiguen peores calificaciones.

La formación de los progenitores se trata de uno de los aspectos fundamentales para determinar el nivel de ingresos familiar: aquellos padres y madres con mayor formación, obtienen una remuneración más alta. De igual modo, se comprueba cómo los estudios del padre son más determinantes en los ingresos del hogar que los de la madre.

El nivel de estudio de los padres y madres y también influyen de manera directa y fuerte sobre los resultados académicos de sus hijos. Sin embargo, si el grado de formación del padre influye en el poder adquisitivo familiar, el nivel de estudios de la madre resulta más determinante en las calificaciones medias obtenidas por parte del alumnado.

De igual modo, se comprueba cómo unos mayores ingresos van acompañados de un mejor equipamiento tecnológico. Y un equipamiento más completo contribuye a que los alumnos/as del colegio obtengan mejores calificaciones.

No obstante, disponer de un equipamiento tecnológico no supone que el alumnado pueda obtener buenas calificaciones en sí mismo. La mayor parte la usa para uso lúdico

recreativo. Únicamente se aprecia un impacto en el rendimiento académico cuando se usa para un fin instructivo, pues aquellas familias que utilizan los medios tecnológicos para formarse en temas relacionados con el trabajo o colegio, obtienen mejores calificaciones (muestran una relación de dependencia fuerte y directa).

Colateralmente, puede apreciarse cómo la Brecha Digital redonda en una Brecha participativa: aquellos hogares que disponen de menos medios tecnológicos tienen menos presencia social (manifestado a través de la preocupación por las ONGs). Por el contrario, aquellas familias que llevan a cabo un mejor uso de las TICs acaban aumentando su presencia con las causas sociales.

6. Limitaciones y prospectiva.

Ha existido una gran dificultad por parte de las familias para que rellenaran los cuestionarios. Únicamente después de varias llamadas se ha conseguido que vuelvan completamente cumplimentados. Se ha apreciado además cierta reticencia por parte de las familias de cara a suministrar información confidencial relativa a las mismas; los datos obtenidos se basan en las afirmaciones de las familias, por lo que hay que confiar en la buena fe de las mismas y en que las cifras que han devuelto relativas a la formación o ingresos son los correctos. Se dispone de ciertas variables, como es el ejemplo de los Ingresos Brutos anuales por hogar o el número de conexiones realizadas a lo largo de la semana que ciertas familias han manifestado dificultad para calcular.

La fuerte relación entre el nivel de formación materno y los resultados académicos del alumnado, parece poner de manifiesto que son las madres las que más se preocupan de trabajar con el alumnado en casa. Como estudios prospectivos, se podría analizar quién está más pendientes del estudio de sus hijos e hijas y realizar un enfoque con perspectiva de género para comprobar si es común que el grado de formación académica influya más determinadamente sobre los resultados académicos de los hijos/as que el de los progenitores masculinos. También se podría indagar en otras variables que pueden afectar directamente al rendimiento académico, como podrían ser el hecho de disponer de un lugar fijo en el que poder estudiar, el número de horas dedicadas a realizar las tareas o la implicación de los padres y madres.

De igual modo, se podría ampliar el estudio a otras zonas de la ciudad, para comprobar si el caso del Colegio Gibralfajre se trata de un caso aislado o no y obtener una pauta común en la ciudad de Málaga. En el mencionado estudio suministrado por el Observatorio de Medio

Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga¹⁵, se pone de manifiesto la brecha económica existente, por lo que podría complementarse con un estudio similar al realizado en un colegio de las zonas con mayor poder adquisitivo de la ciudad para poder comprobar si va aparejada de una brecha digital, y por tanto, también educativa y social.

De cara a seguimientos futuros, se podría volver a realizar un estudio similar dentro de varios años para comprobar si la brecha se ha acrecentado o por el contrario, ha disminuido en el Colegio Gibralfaire. Así, se podrá comprobar si uno de los principales fines de la educación (la lucha contra la desigualdad), está cumpliendo su cometido.

7. Referencias bibliográficas.

- Acemoglu, D., y Robinson, J. A. (2012). *Por qué fracasan los países : los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Deusto.
- Ararteko. (2013). *E-inclusión y participación ciudadana en las esferas social y pública a través de las TIC en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz. Retrieved from http://argitalpen.ararteko.net/index.php?leng=cast&id_l=75&id_a=2339
- Becker, H. J. (2000). Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *Future of Children*, 10(2), 44–75.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Elliot, S. (1990). Un curriculum para el estudio de los asuntos humanos: la contribución de Lawrence Stenhouse. In *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eng, N. (2016). Education Inequality: Broadening Public Attitudes through Framing. *Journal of Social Issues*, 72(4), 676–695. <https://doi.org/10.1111/josi.12189>
- Esteve, J. M. (2003). Contextos Educativos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (6), 358–360.
- Eynon, R. (2009). Mapping the digital divide in Britain: Implications for learning and education. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 277–290. <https://doi.org/10.1080/17439880903345874>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gerver, R. (2010). Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos. In SM (Ed.), *Biblioteca de Innovación Educativa* (p. 176).
- Ikanos. (2015). Test de autodiagnóstico de competencias digitales. Retrieved from <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697?lang=es>
- Losada Iglesias, D., Correa Gorospe, J. M., & Fernandez Olaskoaga, L. (2017). EL IMPACTO DEL MODELO “Un ordenador por niño.” *Educación XX1*, 20(1), 339–361. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17515>
- Machin, S. (2011). *Education and Inequality*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199606061.013.0017>

¹⁵Publicado el 30/10/2016 en el diario local SUR <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201610/30/dime-donde-vives-dire-20161030003008.html>

- Marina, J. A. (2013). Movilización Educativa de la sociedad civil. Retrieved June 21, 2017, from <http://www.movilizacioneducativa.net/introduccion.asp>
- Milanović, B. (2016). *Global inequality : a new approach for the age of globalization*.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.*, 9(4), 7–23. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/551/55122156002/>
- Pérez, A. I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 66–70. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/biblioremot.uvic.cat/servlet/articulo?codigo=205610>
- Pérez Bourzac, M. T., & González Romero, D. (2010). Salir del aula : el papel de la ciudad en la educación. *Tejuelo*, 9(1), 121–135.
- Petrella, R. (1997). *El Bien Común: elogio de la solidaridad*. (1ª Edición). Barcelona: Debate.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral.
- Piketty, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros* (2ª). Madrid: Alianza Editorial.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748121111107708>
- Roberts, D. F., & Foehr, U. G. (2008). Trends in media use. *Future of Children*, 18(1), 11–37. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0000>
- Robles, J. M., Molina, Ó., & De Marco, S. (2012). Participación política digital y brecha digital política en España. Un estudio de las desigualdades digitales. *Arbor*, 188(756), 795–810. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.756n4012>
- Sachs, J. (2005). *El fin de la pobreza*. Debate (1ª Edición). Barcelona.
- Sánchez-Antolín, P., Alba Pastor, C., & Paredes Labra, J. (2016). Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 543–558.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia* (9ª). Madrid: McGraw-Hill.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sola Fernández, M., Murillo Mas, J. F., & Pérez Gómez, Á. I. (2006). Un cambio de mirada sobre la escuela academicista. *Cuadernos de Pedagogía*, (363), 30–35.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2ª). Barcelona: Paidós.

II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI
Noviembre 2017

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES POR LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Doctora María Taide Garza Guerra.¹

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) México

mtgarza@docentes.uat.edu.mx

¹ RESUMEN CURRICULAR:

Dra. María Taide Garza Guerra, Doctora en Derecho egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Colabora como profesora investigadora en la Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico Consolidado en donde la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es: Migración, Desarrollo Regional y Derechos Humanos.

RESÚMEN

La actual investigación se presenta a su consideración, en virtud de las circunstancias del mundo moderno en torno a las redes sociales y los derechos que de estas emanan, así como las responsabilidades que sobrevienen en el tiempo de utilizarlas.

En contexto general, durante los últimos 25 años se han acelerado con ritmo creciente los procesos de la innovación tecnológica, que inciden en las relaciones de la sociedad civil, las tecnologías de la información y la comunicación, los cuales han revolucionado la vida social en numerosos aspectos: científicos, comerciales, laborales, profesionales, escolares, etc.

Palabras Clave: Derechos Humanos – Responsabilidades – Tecnología - Redes Sociales – Comunicación

SUMMARY

The current research is presented for its consideration, under the circumstances of the modern world around social networks and the rights emanating from them, as well as the responsibilities that come in the time to use them.

In the general context, during the last 25 years, technological innovation processes have accelerated, with an impact on relations between civil society, information and communication technologies, which have revolutionized social life in numerous ways aspects: scientific, commercial, labor, professional, school, etc.

Key Words: Human Rights - Responsibilities - Technology - Social Networks - Communication

INTRODUCCIÓN

La presencia de las redes de información y comunicación han determinado que se adquiriera una conciencia de que nunca, como hoy, se había sentido tan intensamente la necesidad de concebir los valores y los derechos de la persona como universales. De esta exigencia de universalidad, y de acuerdo con la reforma constitucional en materia de derechos humanos de junio de 2011, se deduce la reivindicación de que los derechos de las personas se tutelan sin discriminación alguna por razones de origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, las diferencias sociales, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra situación.

No cabe duda de que la tecnología avanza a pasos agigantados, y en México el derecho se ha quedado rezagado en la regulación de una materia que lo está rebasando completamente, ya que actualmente en el país solo se cuenta con el derecho a la privacidad de la información personal, para algunos efectos; pero cuando esta información es colocada en la redes digitales, se pierde la privacidad de la misma, de manera que el riesgo para los infantes es sumamente grave.

Es maravilloso como con el internet se puede acceder y comunicarnos de manera casi inmediata, incluso a lugares situados al otro lado del mundo, y encontrar información de otra manera no hubiera sido posible obtener.

Sin embargo, no solo se tienen grandes ventajas con la utilización de internet y específicamente de las redes sociales, sino que también se puede encontrar desventajas y abusos, entre los que se pueden citar por ejemplo, las actividades ilícitas como *la pedofilia; los juegos ilegales; el tráfico de personas; el grooming; el phishing; el cyberbullying*, entre otros.

1.- DERECHOS Y DEBERES

Las tecnologías de la información y comunicación, internet y redes sociales, no solo transforman y multiplican la cultura mundial, además cambian la manera en la que aprenden los niños y adolescentes y en cómo se relacionan entre sí, con los demás e incluso con los familiares. Internet es una herramienta que ha conseguido revolucionar la comunicación, es una oportunidad para el intercambio de ideas, información, participación, diversión e integración social.

Hoy en día, los menores están expuestos a determinadas situaciones que antes se daban con menor frecuencia y de muy distinta manera. Sin duda les permite intercambiar todo tipo de información de manera rápida y fácil, lo que puede ser un beneficio, pero esta situación ha llevado al límite el balance entre el ejercicio de los derechos fundamentales y los diferentes riesgos para la vida privada, la intimidad, el buen nombre y el honor.

El internet y específicamente las redes sociales, pueden llegar a tener sobre las niñas, niños y adolescentes un impacto en su desarrollo emocional e integral, en el que no se piensa muy a menudo. Desafortunadamente, cierta información que los niños publican en sus páginas pueden hacerlos vulnerables a estafas de suplantación de identidad, ciberacoso y a los predadores de Internet.

1.1.- Derechos

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos señala en la Campaña Nacional “1 Minuto de tu Tiempo”. Seguridad en redes sociales digitales, la manera de utilizar de forma adecuada las redes sociales. (CNDH, 2017).

- La información que se publique como imágenes, perfiles, datos personales, que no sean exhibidos ni difundidos sin consentimiento.
- Se les proteja y cuiden por su seguridad.
- Utilizar internet para ampliar los conocimientos y utilizar todas sus herramientas para aprender nuevas tecnologías.

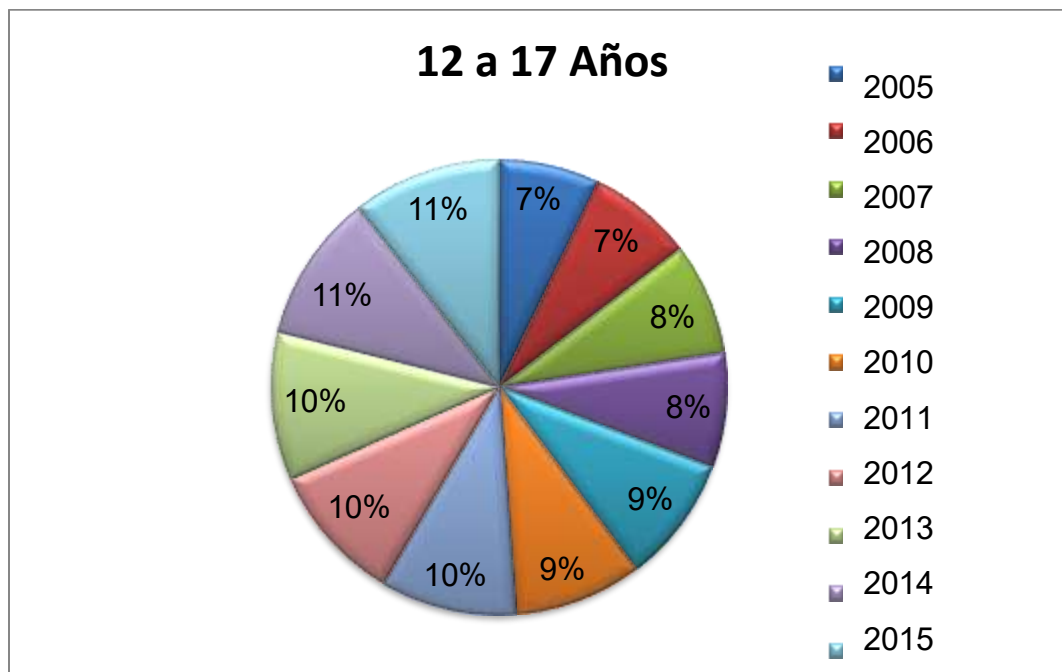
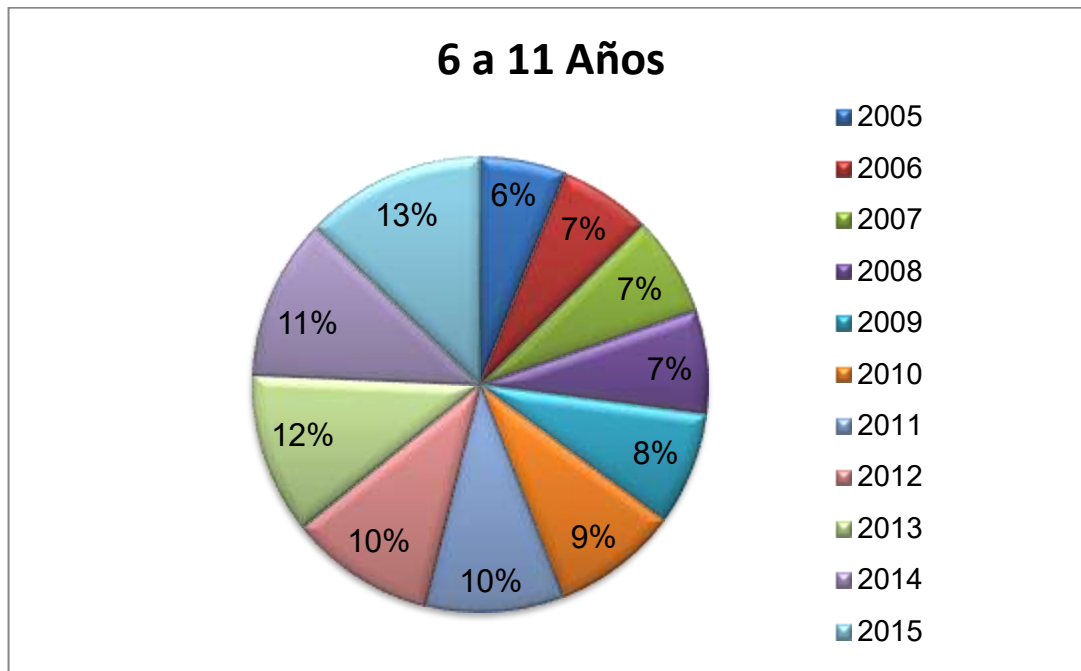
- Un adulto de su confianza (preferiblemente mamá o papá), se le informe sobre cómo navegar de forma segura.
- A recibir ayuda de las personas en las que más confíe (amigas, amigos, hermanas, hermanos, padre, madre, docentes, etc.)
- Si se presenta algún problema, denunciarlo ante las autoridades que corresponda.

1.2.- Deberes

- Cuidarse. No buscar ni hacer contacto con personas que no conozcan y propongan que se vean en algún lugar.
- Respetarse. Tener siempre respeto así mismos y otras personas en internet, evitando las burlas y agresiones.
- Informarse. Teniendo en cuenta los términos de privacidad. Leer toda la información de las páginas en las que se dan de alta o en las que se suscriben.
- No exponerse. Evitar publicar detalles o imágenes privadas. No proporcionar datos personales a extraños (nombre, teléfono, dirección, fotografía, correo electrónico, edad, nombre de la escuela o de sus amigos, etc.).
- Cuidarse de extraños. Guardar las contraseñas para el acceso a páginas de internet, y mantenerlas en secreto.
- Enseñar a mamá, papá y los adultos cercanos acerca de las cosas interesantes que conozco en internet.
- Preguntarles y platicarles sobre los sitios favoritos y de interés.
- Pedir ayuda cuando hay algo que no comprendo, ya sea a mamá, a papá, abuelos, familiares cercanos, docentes, etc., siempre y cuando sean las personas adultas a las que les tengan más confianza.

2.- ESTADÍSTICAS

2.1.- Usuarios de computadora, según grupos de edad. (INEGI,2015)



Figuras 1 y 2: INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), 2015.

Los resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2015), confirman el incremento del uso de las tecnologías a muy temprana edad, el comparativo en diez años según datos estadísticos, demuestran que niñas, niños de 6 a 11 años en el uso de las mismas es aún más visible este aumento en comparación con los datos estadísticos obtenidos en edades entre 7 a 12 años.

2.2.- Internet y Redes Sociales

Hay niñas y niños que buscan ingresar a las redes desde los 10 ó 12 años porque quieren imitar a otros o a los adultos para compartir fotografías y videos en sus perfiles.

Los principales problemas ante esta situación es que con tales imágenes, las niñas, niños y adolescentes buscan conseguir seguidores y valoraciones positivas, pero no se preocupan por quiénes están observando tales contenidos.

Situación que los pone en riesgo de ser captados por pederastas, extorsionadores u otras personas que buscan llegar a los menores con el fin de ganarse su confianza y cometer algún delito en contra de ellos.

2.3.- Redes sociales más utilizadas

Las redes sociales más populares entre niños y adolescentes son Facebook, Instagram, Whastapp, Snapchat, Twitter y YouTube.

Es más que evidente que hoy en día, muchos niños casi no distinguen entre la vida real y la vida en línea. Pueden usar sitios de redes sociales diseñadas para chicos o sitios de redes sociales diseñadas para adultos, por eso realmente importante educar a los niños y niñas de la actualidad en el sentido de que sin importar lo que hagan, deben comprender que cualquier persona que posea acceso a Internet puede ver esas páginas web y cambiar el futuro que ellos mismos esperaban.

3.- MEDIDAS DE SEGURIDAD

Es responsabilidad de padres de familia, maestros y adultos en general:

- **Hablar con las niñas, niños y adolescentes sobre sus experiencias.** Incentivarlos a que les cuenten si algo que encuentran en uno de estos sitios los hace sentir preocupados, incómodos o amenazados.
- **Establecer reglas sobre Internet en el hogar y la escuela.** Cuando los niños y niñas comiencen a usar Internet solos, es aconsejable confeccionar una lista de reglas para el uso de Internet con la que todos estén de acuerdo. Esas reglas deben incluir si pueden usar sitios de redes sociales y cómo pueden usarlos.
- **Insistir en que las niñas, niños y adolescentes no se encuentren en persona con alguien que conocen sólo en línea y alentarlos a que se comuniquen solamente con gente que conocen en persona.** Es realmente peligroso que un niño se encuentre con personas que sólo conoce por Internet. Se puede contribuir a proteger la infancia si se les alienta a que usen estos sitios para comunicarse con sus amigos, no para comunicarse con gente que nunca han conocido en persona.
- **Asegurarse de que las niñas, niños y adolescentes respeten los límites de edad del sitio que visitan.** En general, la edad recomendada para unirse a una red social es 13 años o más. Si los pequeños tienen menos de la edad recomendada para estos sitios, es preferible hablar con ellos y explicarles de los riesgos que los niños corren al ingresar a las redes sociales desde una edad muy temprana.
- **Aprender sobre el sitio.** Evaluar los sitios que los niños planean visitar y asegurarse de que tanto el adulto como el pequeño comprendan las políticas de privacidad y el código de conducta de cada sitio. Averiguar si el sitio controla el contenido que se publica en él.

- **Asegurarse de que las niñas, niños y adolescentes no usen su nombre completo.** Dígale a los pequeños que usen solamente sus primeros nombres o un alias que no atraiga atención inadecuada.
- **Tener cuidado con los detalles que aparecen en las fotografías.** Explique a los niños y niñas que las fotografías pueden revelar mucha información personal. Hable con los niños para que no publiquen fotografías de ellos o de sus amigos que contengan detalles de fácil identificación como por ejemplo señales que se encuentran en la calle, el número de matrícula de su auto o el nombre de su escuela escrito en los buzos que llevan puestos.
- **Advertir sobre los riesgos de expresar sus sentimientos a los desconocidos.** Los niños suelen utilizar las redes sociales para escribir diarios y poemas en los que expresan sus más profundas emociones. Explíqueles que cualquier persona con acceso a Internet puede leer muchas de esas palabras y que los acosadores, en general, buscan a niños emocionalmente vulnerables.
- **Hablarles acerca del ciberacoso.** Cuando los niños y niñas tengan edad suficiente para usar sitios de redes sociales, hable con ellos sobre el ciberacoso. Hágales saber que, si creen ser víctimas de ciberacoso, deben acudir inmediatamente a sus padres, a su profesor o a otro adulto de confianza.
- **Eliminación de la página.** En el caso de que seas sus hijos, y que estos se niegan a obedecer las reglas que ha establecido para proteger su seguridad y ya ha intentado modificar su comportamiento, recuerde que es su responsabilidad el bienestar de ellos y haga valer su autoridad, puede ponerse en contacto con la red social que su hijo usa y pedirle que eliminen su perfil.

Las anteriores medidas de seguridad son las básicas e importantes para proteger a las niñas, niños y adolescentes, por lo tanto deberían ser tomadas como una responsabilidad y deber de hacer para librar a los menores de daños que pueden lamentarse más tarde. Ser un buen ciudadano digital es vital para tener más seguridad en línea.

El derecho a la vida privada es un valor que toda sociedad democrática debe respetar. Por lo tanto, asegurar la autonomía de los individuos y decidir los alcances de su vida privada, debe limitarse por parte del Estado como de organizaciones privadas, con la finalidad de que se cometan intromisiones ilegales o arbitrarias en la esfera personal. En lo particular, hablamos de proteger la información personal de los niños, niñas y adolescentes, si que se afecte su dignidad como personas, ya que ellos tienen una expectativa razonable de privacidad al compartir su información en ambientes digitales, dado que consideran que se encuentran en un espacio privado.

En relación al ciberespacio, se debe considerar a niños y niñas como sujetos especialmente protegidos y vulnerables respecto del tratamiento de sus datos personales, por lo que los gobiernos deberán enfocar sus esfuerzos para promover o fortalecer una cultura de protección de datos.

En este sentido, se requiere además, que se consideren dos dimensiones; por un lado el reconocimiento de que los niños y las niñas son titulares de derechos y por lo tanto pueden ejercerlos en función de su edad y madurez, así como que sus opiniones deben ser consideradas, mientras que por el otro, existe el hecho de que por su particular condición de desarrollo tienen el derecho a una protección especial en aquellas situaciones que puedan resultar perjudiciales para su desarrollo y ejercicio de sus derechos.

4.- MARCO LEGAL

4.1.- Nacional e Internacional

En ese sentido la Constitución Política de México, en su artículo 4° consagra la garantía del pleno respeto a los derechos de la niñez, salvaguardando sus derechos fundamentales; de igual forma, la Convención de los derechos del Niño establece, en su artículo 16, el derecho que tienen los menores a ser protegidos en su vida privada y en su reputación.(ONU, 1989).

Por otra parte la UNICEF publicó el Decálogo de los e- derechos de los niños y niñas, el cual establece: (UNICEF, 2004)

- Derecho al acceso a la información y la tecnología, sin discriminación por motivo de sexo, edad, recursos económicos, nacionalidad, etnia, lugar de residencia, etc. En especial este derecho al acceso se aplicará a los niños y niñas con discapacidad.
- Derecho a la libre expresión y asociación. A buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo por medio de la Red. Estos derechos sólo podrán ser restringidos para garantizar la protección de los niños y niñas de informaciones y materiales perjudiciales para su bienestar, desarrollo e integridad; y para garantizar el cumplimiento de las leyes, la seguridad, los derechos y la reputación de otras personas.
- Derecho de los niños y niñas a ser consultados y a dar su opinión cuando se apliquen leyes o normas a Internet que les afecten, como restricciones de contenidos, lucha contra los abusos, limitaciones de acceso, etc.
- Derecho a la protección contra la explotación, el comercio ilegal, los abusos y la violencia de todo tipo que se produzcan utilizando Internet. Los niños y niñas tendrán el derecho de utilizar Internet para protegerse de esos abusos, para dar a conocer y defender sus derechos.

- Derecho al desarrollo personal y a la educación, y a todas las oportunidades que las nuevas tecnologías como Internet puedan aportar para mejorar su formación. Los contenidos educativos dirigidos a niños y niñas deben ser adecuados para ellos y promover su bienestar, desarrollar sus capacidades, inculcar el respeto a los derechos humanos y al medio ambiente y prepararlos para ser ciudadanos responsables en una sociedad libre. Derecho a la intimidad de las comunicaciones por medios electrónicos. Derecho a no proporcionar datos personales por la Red, a preservar su identidad y su imagen de posibles usos ilícitos.
- Derecho al esparcimiento, al ocio, a la diversión y al juego, también mediante Internet y otras nuevas tecnologías. Derecho a que los juegos y las propuestas de ocio en Internet no contengan violencia gratuita, ni mensajes racistas, sexistas o denigrantes y respeten los derechos y la imagen de los niños y niñas y otras personas.
- Los padres y madres tendrán el derecho y la responsabilidad de orientar, educar y acordar con sus hijos e hijas un uso responsable de Internet: establecer tiempos de utilización, páginas que no se deben visitar o información que no deben proporcionar para protegerles de mensajes y situaciones peligrosas, etc. Para ello los padres y madres también deben poder formarse en el uso de Internet e informarse de sus contenidos.
- Los gobiernos de los países desarrollados deben comprometerse a cooperar con otros países para facilitar el acceso de éstos y sus ciudadanos, y en especial de los niños y niñas, a Internet y otras tecnologías de la información para promover su desarrollo y evitar la creación de una nueva barrera entre los países ricos y los pobres.
- Derecho a beneficiarse y a utilizar en su favor las nuevas tecnologías para avanzar hacia un mundo más saludable, más pacífico, más solidario, más justo y más respetuoso con el medio ambiente, en el que se respeten los derechos de todos los niños y niñas.

CONCLUSIÓN

El derecho a la información y a las nuevas tecnologías, es un derecho fundamental establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), cuyas disposiciones se encuentran reconocidas por nuestra Constitución, por lo tanto el Estado, los padres de familia, maestros y adultos en general, tienen el deber de garantizar tales derechos, pero a la vez tienen la obligación de garantizar por encima de estos, la seguridad y la dignidad de los niños y niñas.

Por lo que es de suma importancia que nuestro gobierno tome las medidas necesarias para proteger los derechos de los cibernautas infantiles y así mismo proporcionar seguridad de sus datos y de su vida en general.

Es importante redoblar el esfuerzo en las campañas que hasta ahora ya se han emprendido y además tomar el ejemplo de otras naciones que nos llevan la delantera en la legislación de los e- derechos.

El ciberespacio es una realidad que día con día toma más importancia y que requiere una regulación de derechos y obligaciones, para no sufrir las lamentables consecuencias en un futuro.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.*

Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (2017), “Campaña 1 minuto de tu tiempo” Disponible en:

http://200.33.14.34:1033/archivos/pdfs/1min_de_tu_tiempo_Chavos.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2015), *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH).* Disponible en:

<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/dutih/2015/default.html>

Organización de las Naciones Unidas, (1989), Convención sobre los Derechos del Niño.

Pantallas Amigas desde 2004, (2017), *e-Derechos de la Infancia y la Adolescencia*

Disponible en: <http://www.pantallasamigas.net/otros-webs/e-derechos-infancia.shtm>

UNICEF, (2004), *Decálogo de los e- derechos de los niños y niñas*, Disponible en:

<http://www.unicef.org>

DESIGUALDAD DIGITAL Y SUS CONSECUENCIAS (UNA VISIÓN GENERAL)

Juan Enrique Martínez Cantú
Universidad Autónoma de Tamaulipas
jemartine@uat.edu.mx

INTRODUCCIÓN: La sociedad tal y como la conocemos hoy en día no es la misma de hace treinta años, fue en la década de los ochentas que la crisis económica obligo a las industrias a reducir sus proyecciones de crecimiento y a los gobiernos replantear sus políticas con respecto al gasto público, por su parte la década de los noventas fueron años de ajuste y modernización de planes sociales y económicos con la intención de reducir la pobreza y desigualdad generada años atrás. En este punto es importante destacar que si bien las tecnologías son fundamentales para modernización y simplificación de los procesos industriales de gran escala, los beneficios económicos generados, no se reflejaron en las condiciones de vida de la población, asentándose la desigualdad social principalmente en los países subdesarrollados.

Una de las acciones emprendidas por los gobiernos a nivel mundial para reducir la pobreza y desigualdad, fue impulsar la modernización de los sistemas educativos, mediante acciones integrales, es decir cubrir la parte formal del currículo, capacitación, actualización docente y funciones administrativas generales en cada uno de los niveles educativos, en especial la educación superior, la razón de tales actos obedecía a una demanda histórica del sector empresarial: necesidad de personal con mayor grado de estudios, ("En los setenta, el latinoamericano promedio de 25 años contaba con 3,3 años de educación y en los noventa el promedio alcanzaba 4,8 años. En los "tigres asiáticos" el crecimiento fue de 3,5 años a 6 años en lo mismo período") (1) competentes para desarrollar funciones específicas dentro del sector industrial capaz de manejar las nuevas tecnologías, que como resultados de desarrollos técnicos se incorporaban a los procesos productivos.

Palabras clave: Desigualdad, brecha digital, tecnologías.

Referentes conceptuales

La pobreza es un fenómeno social cuyas caras son múltiples al igual que sus consecuencias, puede ser entendida como la condición de un individuo o sector de la población que no tienen la posibilidad de acceder a los recursos básicos que garanticen una mejoría en sus condiciones de vida: alimentación, salud, vivienda, salud, educación, etc. El Instituto Nacional de Geografía e Informativa señala al respecto la existencia de tres niveles de pobreza y los distingue como: Pobreza extrema, “una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando tiene tres o más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana”. Pobreza moderada “es aquella persona que siendo pobre, no es pobre extrema. La incidencia de pobreza moderada se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población en pobreza extrema”. Pobreza, “una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias”. (2)

Por su parte el filósofo y economista (premio nobel) Amartya Sen, “la pobreza tiene dos clasificaciones: la de renta y la privación de capacidades.” (3), ambas al conjugarse generan recursos económicos mediante el empleo de las capacidades físicas e intelectual alejándolo a las personas de la pobreza.

Para Sen, la pobreza y la desigualdad, al vincularse generan las condiciones de exclusión social que se manifiesta en la carencia de bienes y servicios sociales básicos para un nivel digno de vida. En este punto es preciso mencionar que la desigualdad toma carta de identidad pues está comprobado que es manifestación

de la pobreza y puede percibirse como social, educativa, tecnológica, cultural, de género, política, racial, etc.

Al hablar de desigualdad, igual puede referirse a la ausencia de igualdad, equilibrio y equidad entre personas, grupos y clases sociales, por causas y razones de tipo económica, social, religiosa, de género, educativa y más recientemente por su acceso al uso de las TIC.

Los especialistas señalan que el origen de la desigualdad social tiene una connotación histórica, ya que esta crece con la misma sociedad por la falta de equilibrio entre generación de bienes y su equitativa distribución, situación que hasta nuestros días no ha podido ser superada. Al respecto Kriger (2002) señala que la posición social de una persona generalmente se determina por los ingresos económicos que genera y llega a poseer y le permite consumir mayor cantidad de productos y servicios con respecto a quien no los poseen en cantidad suficiente

López (2011), especifica que la desigualdad puede clasificarse para su estudio como: “Tradicionales o convencionales (*asociadas estas con circunstancias socio-económicas e históricas, que generan formas de exclusión y marginación*). Nuevas desigualdades o desigualdades emergentes” (*asociadas con aspectos culturales, capacidades para adquirir, manejar y crear avances tecnológicos y corrientes de estudio orientados a estudiar orientaciones sexuales, de género, etc.*) (4). Es preciso aclarar que la anterior clasificación es solo una muestra de las existentes y donde sobresalen autores como Reygadas (2008), Allen y Chung (2004), Kreckel (2004) Bobbio (2001).

Brecha digital, un factor real que explica la desigualdad social

El origen del término brecha digital (también se le denomina: participación digital, inclusión digital, división digital; actualmente se le puede considerar como desigualdad) inicia con el interés existente por conocer los alcances y consecuencias de carácter social y económico que las naciones viven en las últimas décadas, con la aparición, actualización y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Se le llama brecha digital a “la separación existente entre personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de la información (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas” (5). Una paradoja de los actuales centros urbanos y se conecta con la brecha digital, es que a nivel microsocial igualmente puede generarse en zonas comerciales o habitacionales que son favorecidas por su desarrollo económico en tanto que las no favorecidas carecen de servicio de internet en hogares y centros educativos, lo que genera desigualdades de consumo y producción de bienes y servicios en general.

El panorama negativo producto de la brecha digital y sus desigualdades en nada favorecen la llamada sociedad de conocimiento que en teoría busca la integración mundial de la población en torno al uso de las TIC como base del desarrollo social, mediante la gestión y uso estratégico de información.

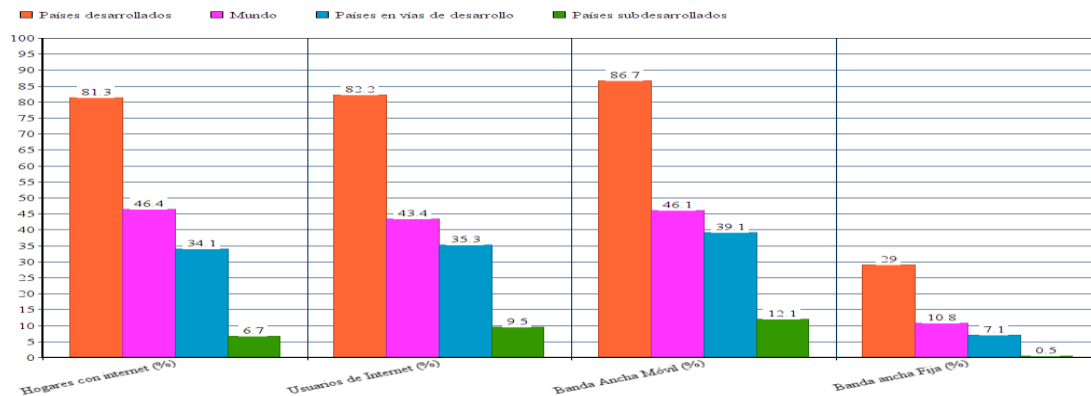
Los especialistas de la OCED (2004), apuntan a la existencia de dos dimensiones claramente definidas para su estudio: “la brecha digital de carácter internacional y la brecha local”. (6)

La primera se enfoca en el estudio y análisis de la evolución tecnológica en términos de desarrollo por parte de los países industrializados y el impacto en el uso y actualización en los países con economías en desarrollo; al respecto de esta dimensión el World Bank (2016) indica que “el total de usuarios de Internet se ha triplicado con creces en una década, de 1000 millones en 2005 a una cifra estimada de 3200 millones a fines de 2015. Esto significa que las empresas, las personas y los Gobiernos están más conectados que nunca”. (7)

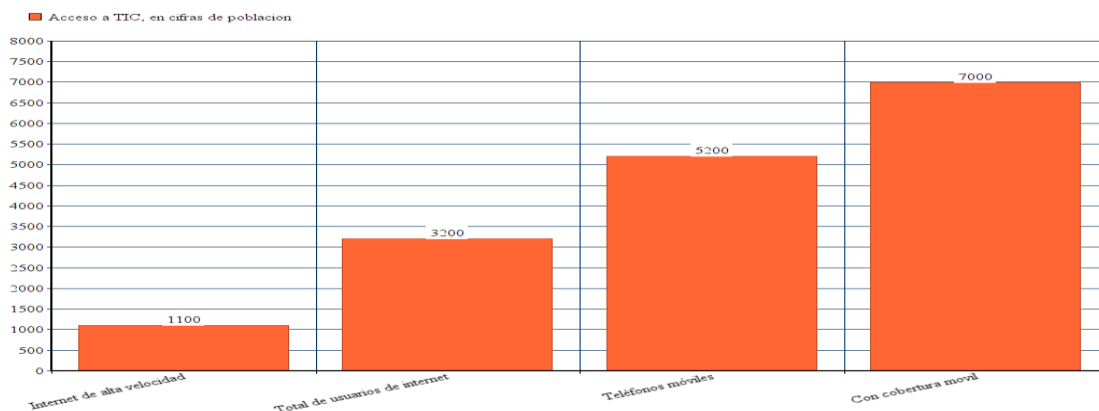
La segunda posee una característica más reducida pues se centra en el estudio de la población de una nación y su acceso a las TICS, con la finalidad de reducir la desigualdad y acrecentar la equidad e inclusión al desarrollo educativo como palanca de progreso, el informe arriba señalado señala que “en los países en desarrollo son más los hogares que poseen un teléfono móvil que los que tienen acceso a electricidad o a agua limpia, y casi el 70 % de los que se encuentran en el quintil más bajo de la escala económica de esos países posee un teléfono móvil .

Una verdad asoma entre las cifras de los organismos mundiales que monitorean la economía y su relación con el desarrollo humano, pese al creciente uso de las TICS en los procesos productivos, gestiones empresariales, modernización y actualización educativa, gestión gubernamental, la desigualdad está en aumento y aproximadamente el 60% de la población mundial carece de conexión a internet lo que se traduce en un aislamiento y falta de participación de la tendencia conocida economía digital, las razones de tal aislamiento es resultado de una serie de factores como el económico, carencia de infraestructura tecnológica relacionada con las comunicaciones, difícil acceso a zonas geográficas remotas. Se aclara que las condiciones de acceso a internet, servicios de telefonía, varían entre naciones y regiones, según muestran los siguientes gráficos.

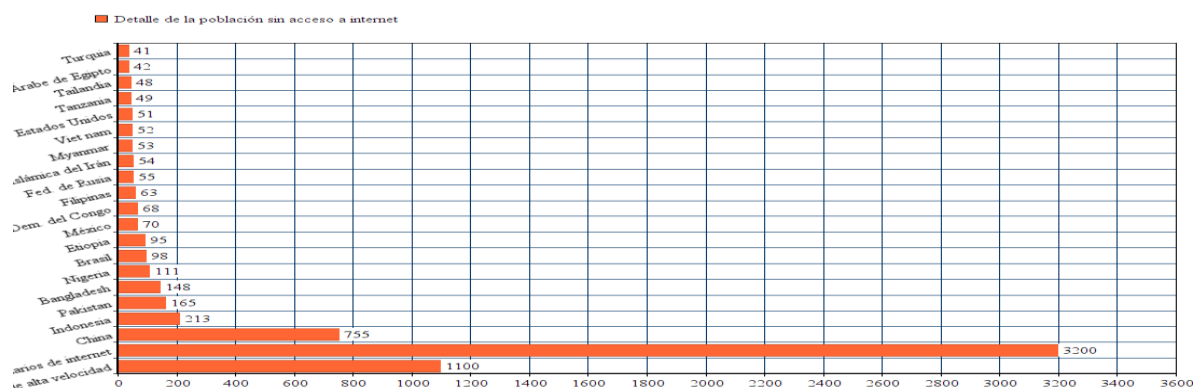
Porcentaje de ciudadanos con acceso a TICS en diferentes partes del mundo



Acceso a TIC, en cifras de población



Población con acceso a internet



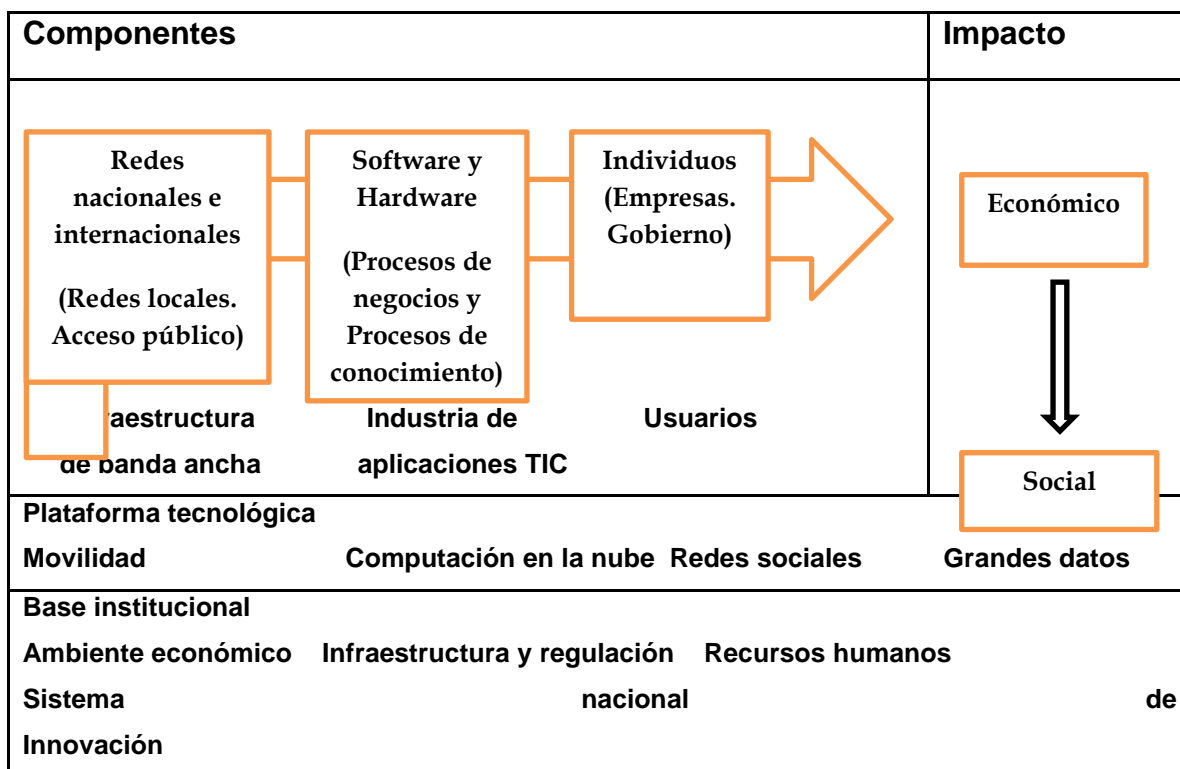
Fuente: Banco Mundial, 2015; Meeker, 2015; ITU, 2015; Asociación GSM (GSMA), <https://gsmaintelligence.com/>; División de Población de las Naciones Unidas, 2014. Datos en http://bit.do/WDR2016-FigO_5. (9)

Un factor importante para el desarrollo de la economía digital es el uso de sistemas de comunicación de alta velocidad y centros de almacenamiento que permiten la consulta vía remota para el análisis estratégico en la toma de decisiones cruciales para el desarrollo económico social.

Actualmente el estudio de la brecha digital ha evolucionado en su definición ya amplitud y estudio de factores que inciden para su explicación y búsqueda de soluciones sociales para dicha condición, en las mesas especializadas sobre TIC se habla de un término bastante interesante por su relación con la tecnológica e impacto económico, al respecto el Instituto internacional Español de Marketing (IIEMD), define la economía digital como “uno de los muchos tipos de economía que consiste en incorporar a internet las técnicas de producción y satisfacción de necesidades y esta economía digital se divide en varios sectores, por ejemplo, bienes y servicios digitales mixtos y bienes y servicios intensivos en las TIC”. (10). Sobre este mismo tema la CEPAL señala que la economía digital de cada país está determinada por el grado de desarrollo y su vinculación con los procesos productivos en los planos individual, industrial y servicios institucionales de orden público y privado.

La explicación para este campo en especial se le conoce como ecosistema digital porque hace referencia en particular a un dominio del conocimiento humano traducido en términos tecnológico y aplicados a la comunicación como medio para potencializar los servicios y producción, con ello es preciso aclarar que las tecnologías tienen un valor debido a su uso como medio de producción

Ecosistema de la economía digital



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), consultado en Economía digital para el cambio estructural y la igualdad (2013) (11)

Consecuencias de la desigualdad tecnológica

Los resultados de la actual economía neoliberal si bien han traído consigo la apertura de nuevos mercados para las empresas transnacionales y favorecido el flujo migratorio como nunca en la historia de la humanidad por razones económicas, culturales, religiosas, políticas y hasta éticas, igualmente ha provocado que los índices de pobreza estén aumentando considerablemente, inclinando la balanza social para quienes más tienen.

Generalmente para medir las consecuencias de la desigualdad digital, se realiza un comparativo entre países altamente desarrollados y los que están en vías de desarrollo, sobre el consumo, uso, aplicación y desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación. Esta metodología si bien ayuda a tener un panorama global, no considera que las condiciones estructurales de desarrollo social no son iguales entre naciones, pero finalmente permiten conocer referentes estadísticos particulares y por zona geográfica de desarrollo.

Las desigualdades digitales pueden agruparse en diferentes áreas:

Área	Carencia parcial o total la aplicación de tecnologías digitales
Sociales	Todos los referentes al grado de consumo, difusión y promoción de información para el desarrollo individual y colectivo, relacionado con la salud, alimentación, vivienda y educación.
Económicos	Uso, aplicación y desarrollo estratégico de información para favorecer el crecimiento de la planta industrial. Promoción de nuevas formas de negocios a través de plataformas digitales
Culturales	Difusión, generación y conservación de manifestaciones holísticas sobre la cosmovisión de grandes grupos de población, particular de pueblos históricamente tradicionales y grupos sociales emergentes en términos de diversidad.
Políticos	Como medio estrategia para eficiente sus responsabilidades frente a la sociedad e instituciones en general

Fuente: creación propia. Martínez Cantú. Juan, Enrique.

Conclusiones

Las descripciones anteriores demuestran que la utilización masiva de las TIC, son hoy una realidad que abarca las diversas acciones del quehacer social, si bien es cierto que los avances e impactos son visibles, los esfuerzos por incorporar al grueso de la población al desarrollo económico social y reducir la brecha digital, no han sido suficientes, en términos de inversión los gobiernos carecen de fondos suficientes para la creación de infraestructuras capaces de soportar el tránsito de información y ampliar la comunicación social, en el campo oficial igualmente se desarrollan acciones políticas que limitan la participación. Los avances en tecnológicos aplicados al campo de las TIC, ha traído consigo la transformación de la sociedad y sus instituciones, pero es en los campos de servicios y producción de bienes, que se perciben los avances, mismos que traducidos en posesión de recursos económicos no favorecen la mejora de condiciones de vida de la población mundial.

Actualmente se pueden percibir (entre otras) dos tendencias a nivel mundial y latinoamericana: aplicación de las TIC al desarrollo social, que enfrenta múltiples obstáculos como regulaciones legales por el uso de frecuencias y reducción de inversiones oficiales para la creación de infraestructuras en comunicación y educación con incorporación a las NTIC. El aumento de inversiones privadas para el desarrollo de nuevas tecnologías en países con alto desarrollo y su aplicación en los mismos como primer escenario y posteriormente en países en desarrollo y subdesarrollados, lo que ha creado una polarización en regiones con mayor y menor brecha digital.

Actualmente la brecha digital o desigualdad tecnológica entre países, regiones e individuos, ya no radica en la posesión o carencia material de productos como teléfonos móviles, tabletas, laptops, aplicaciones, laboratorios, etc., sino más bien en el uso inteligente y estratégico que se les confiere en distintos campos productivos y generación del conocimiento, lo que propicia reducción de desigualdades sociales, acceso a información, modelos educativos no tradicionales como la educación a distancia y semipresencial, en el plano de los negocios nuevas formas de mercadeo y el sector industrial procesos más

eficientes, por mencionar solo algunos ejemplos; de esta forma se puede comenzar a generar condiciones más equitativas en términos económico sociales.

Actualmente la brecha digital o desigualdad tecnológica entre países, regiones e individuos, ya no radica en la posesión o carecía material de productos como teléfonos móviles, tabletas, laptops, aplicaciones, laboratorios, etc., sino más bien en el uso inteligente y estratégico que se les confiere en distintos campos productivos y generación del conocimiento, lo que propicia reducción de desigualdades sociales, acceso a información, modelos educativos no tradicionales como la educación a distancia y semi presencial, en el plano de los negocios nuevas formas de mercadeo y el sector industrial procesos más eficientes, por mencionar solo algunos ejemplos; de esta forma se puede generar condiciones más equitativas en términos económico sociales.

Bibliografía

Muñoz Juncal, Benito. Neoliberalismo y desigualdad social en Europa y América. Scripta Nova revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N° 45 (9). 1 de agosto de 1999.

INEGI.

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/glosario/default.aspx?t=mhog24&e=00&i=>

Sen A. Desarrollo y libertad. Editorial Planta S.A. Barcelona 2000

López Becerra., Mario H. Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. Revista de paz y conflictos. Vol. 4 (2011)

Arturo Serrano, Evelio Martínez; La brecha Digital: Mitos y Realidades”, México, 2003, Editorial UABC).

OCED (2004): Regulatory reforms a tool for bridging the digital divide, OCED digital Economy Papers, n° 90. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/40/11/34487084.pdf>)

World Bank (2016). Informe sobre el Desarrollo Humano 2016. Dividendos Digitales Panorama General

Fuente para gráficos: Porcentaje de ciudadanos con acceso a TICS en diferentes partes del mundo. Acceso a TIC, en cifras de población

Gráficos sobre la brecha digital en el mundo 2015

<http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150529/54431507120/graficos-brecha-digital-en-mundo-2015.html>

Fuente de gráfico Población con acceso a internet: Banco Mundial, 2015; Meeker, 2015; ITU, 2015; Asociación GSM (GSMA), <https://gsmaintelligence.com/>; División de Población de las Naciones Unidas, 2014. Datos en http://bit.do/WDR2016-FigO_5.

Instituto internacional Español de Marketing (IEMD).

<https://iimd.com/economia-digital/que-es-economia-digital>

Fuente del grafico ecosistema y la economía digital en américa latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), consultado en Economía digital para el cambio estructural y la igualdad (2013).

II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI
Noviembre 2017

“JUVENTUD, EDUCACIÓN Y REDES SOCIALES”

Jesús Roberto Ramírez Castillo jesro96@gmail.com
Juan Enrique Martínez Cantú jemartine@uat.edu.mx
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Introducción: Existen múltiples tendencias en la sociedad, estas marcan muchas veces la identidad de grupos o movimientos sociales, pues siempre existen iniciativas que adaptan ideologías o crean estas mismas. En el día de hoy existe una fuerte tendencia al uso de dispositivos electrónicos para facilitar las vías de comunicación, estos dispositivos cuentan con hiperconexiones que permiten el uso compartido de información, esta múltiple cantidad de información muchas veces carece de veracidad y objetividad. Esta carencia de cualidades en la información hace que exista una desorganización y descategorización de los contenidos, esto provoca que mucha información viaje sin “identidad” por la web. Esta información tarde o temprano llega a manos de los principales actores en esta era digital, estos actores son los jóvenes. Muchas veces la juventud no entiende la forma en que la información que se da en la web pueda llegar a ser útil y se puede llegar a que no se use, o se use de una mala manera, de una manera en la que estos contenidos puedan entrar en un mar de irrelevancia y que difícilmente se puedan abordar y se puedan explotar por completo en una real sociedad del conocimiento. También tenemos el contraste de que muchas personas por medio de la web puedan llegar a externar intereses personales no solo para el sano compartimiento si no que buscando que sus ideologías sean absolutas en el mundo internauta. Este trabajo trata de presentar como el joven de hoy en día está siendo bombardeado con un sinfín de información que muchas es buena y que muchas veces es basura, la forma en que las redes ahora están mandando lo que el joven tiene que seguir y consumir, y como esto puede tener consecuencias negativas.

Palabras clave: juventud, redes sociales, ética, educación.

Marco Teórico

“Las TIC simplifican considerablemente nuestros que haceres cotidianos. El atractivo de Internet para los jóvenes es que se caracteriza por la respuesta rápida, las recompensas inmediatas, la interactividad y las múltiples ventanas con diferentes actividades. “ (ENRIQUEECHEBURÚA & PAZDECORRAL, 2010)

Los criterios que usa la juventud para elegir información muchas veces no son los correctos. El joven ciertamente se ha creado la necesidad de que el internet es una ventana a la facilitación del trabajo que él no quiere realizar. Cuando se da por hecho que el joven no quiere hacer un esfuerzo por analizar lo que está consumiendo entonces se puede decir que hay una pérdida parcial y muchas veces total del criterio, pues se está llevando a su mente todo aquello que percibe y que suena lógico pero que muchas veces no tiene ni el menor sentido.

“Las relaciones a través de la red, por Internet, introducen nuevas formas de comunicación, una economía y cultura que prioriza nuevos valores y formas de intercambio directas, segmentadas, personalizadas, colaborativas, comunitarias e interactivas.” (Freire, 2008)

Siendo críticos y no reduciendo el fenómeno del internet a un punto meramente negativo , necesitamos entender que las relaciones que se dan en la red, deben de introducir nuevas formas de desarrollo social y comunicativo entre diferentes entes con el fin del aportar cosas realmente necesarias para la misma sociedad y sobre todo para el conocimiento.

En el aspecto educativo hacia adentro tiene que existir : “Identificar y comprender las principales funciones y propósitos de los medios, especialmente, la información, la formación y el entretenimiento” (Haro, 2010) y hacia afuera la práctica total de la identificación de información veraz y confiable, la comprensión de las ideas expuestas, y las intenciones de dichos autores o identidades.

DESARROLLO

La era Digital: Una nueva sociedad

Para entender en plenitud el fenómeno de los jóvenes en las redes se necesita abordar la perspectiva digital como la afirmación de una nueva sociedad, esta afirmación nace de los supuestos obvios del mundo actual que vienen dándose desde la globalización hasta el día de hoy.

“Mientras el espacio se globaliza y deslocaliza de forma paralela, el tiempo se eterniza y se hace más efímero de forma sucesiva. Vivimos en el tiempo de los microrrelatos, de las microculturas y de los microsegundos. Pocas imágenes pueden representar mejor la fugacidad del presente que la noción de “tiempo real” con la que los noticiarios televisivos o cibernéticos nos comunican que un suceso, una transacción económica, un chat o un récord deportivo están sucediendo.” (feixa, 2000)

La forma en que se percibe hoy en día el mundo es el de una esfera que vive un sinfín de hechos que están al alcance de todos gracias a estas sociedades web.

Las personas ya pueden sentir de una manera figurada lo que puede estar pasando en cualquier parte del mundo, esto se ve en el contexto de que muchos hechos dentro del mundo como lo puede ser una guerra o alguna crisis financiera se puede resentir aun sabiendo que no hay una afectación directa.

Estas situaciones se viven en cuestiones de segundos sin necesidad de estar cerca, esto es un tópico destacable dentro de la sociedad rápida en la que vivimos.

Pero no solo existe la dimensión de la percepción de hechos ajenos sino que también existen formas de beneficiarse de estas conexiones, desde una forma meramente educativa hasta una forma solo en el ámbito monetario-económico.

Se pueden hacer significativos ciertos aprendizajes dentro la red web, aprendizajes que se pueden compartir en cuestión de segundos y a los cuales todos pueden acceder.

“Es indudable que asistiremos y asistimos, a una inflación tanto de cursos online, como de experiencias de aprendizaje abierto” (Salinas, 1998)

Siempre hay que recordar que no siempre la sociedad toma el papel de consumidores, sino que también la tarea de crear directa o indirectamente contenidos en la web.

Esta tarea pragmática engloba a toda la sociedad inmersa dentro de estas comunidades, al final también se busca el uso de una técnica cuando hablamos de presencia en las redes, aunque la técnica muchas veces no se percibe como tal, se han adaptado inconscientemente nuevas formas de compartir aquello que se convierte en tendencia.

Estas dos dimensiones ya mencionadas conforman en si una nueva era que va mas haya de limitaciones comunicativas y educativas, al contrario, esta satisface totalmente estas necesidades, pues aquello que nos costaba trabajo y tiempo se ha reducido a este nuevo aspecto digital.

La facilitación de los medios es redundante en este punto, pues el uso de estos promoverá positiva o negativamente una sociedad de desarrollo significativo en los diferentes campos sociales y de trabajo, para poder ejercer acciones concretas dentro del ambiente ya sean cosas meramente informativas hasta cosas que pueden ser de beneficio y desarrollo propio.

La juventud al estar inmersa en esta era, es inevitable que sean los primeros partícipes tanto de consumo como de desarrollo de estos contextos digitales, pues ellos tienen la concepción de que todo aquello que no existe dentro del ambiente útil web carece de eficacia y de eficiencia, más allá de que si realmente lo que se consume y lo que se promueve realmente tiene aporte a la comunidad juvenil y sobre todo social.

La juventud y las redes sociales. Percepción y Análisis

La premisa importante dentro del tópico de redes sociales es que la juventud más haya de generar confusión dentro de su vida y la de los demás generen realmente modos de aprendizaje cooperativo y que esto pueda imperar en primera instancia para que se desarrolló un criterio justo y congruente.

“El acceso sin control, el anonimato y la falta de regulación para publicar en Internet; causa que los contenidos disponibles en esta red muchas veces carezcan de rigurosidad, confiabilidad y credibilidad; lo que genera más desinformación que la construcción de una inteligencia colectiva. (Arriagada, 2013)

Se aplicó a un grupo de control de 60 personas una encuesta en línea sobre el uso de redes sociales y la percepción que tienen dentro de estas conforme a lo que ahí se comparte.

He organizado tres puntos de análisis muy importantes después de aplicar las encuestas, estos son:

-Control

-Tiempo

-Beneficio

Donde:

Control se refiere al límite que los jóvenes pueden o no marcar al momento de usar sus redes al momento de interactuar.

Tiempo se refiere a la cantidad de horas efectuadas dentro de las redes y como las controlan.

Beneficio se refiere a aquellos aportes positivos o negativos que han tenido dentro de la experiencia en las redes y como eso ha impactado en ellos.

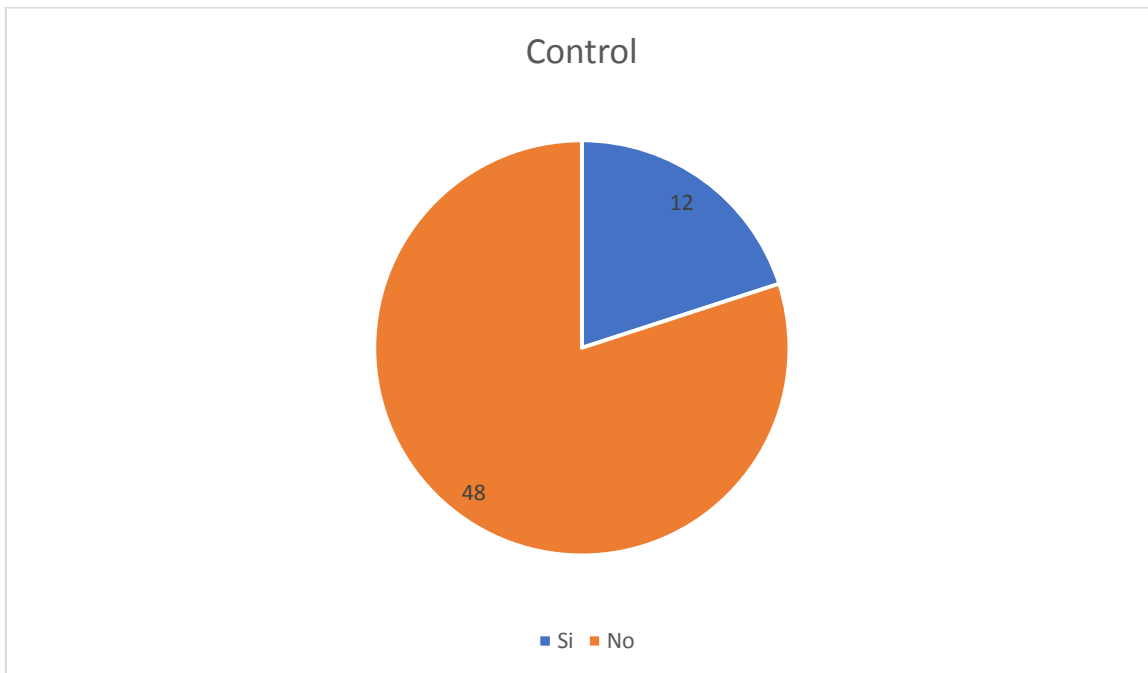
Control

“El uso de las redes es positivo, siempre que no se dejen de lado el resto de las actividades propias de una vida normal (estudiar, hacer deporte, ir al cine, salir con los amigos o relacionarse con la familia). Otra cosa es cuando el abuso de la tecnología provoca aislamiento, induce ansiedad, afecta a la autoestima y le hace perder al sujeto su capacidad de control.” (ENRIQUEECHEBURÚA & PAZDECORRAL, 2010)

El joven tiene que marcar límites o se le tienen que ser marcados a la hora de querer interactuar en la red, pues sin una regulación se puede caer en un absolutismo negativo y carente de enriquecimiento personal.

Se planteo la siguiente pregunta. **¿Tienes momentos específicos del día ya sean marcados por ti o por tus padres para revisar tus redes?**

La cual arrojo lo siguiente:



No tener muchas veces horarios específicos para trabajar y para descansar puede hacer que exista cierta desorganización y se caiga meramente en un ocio que puede llevar al desgastamiento sin sentido de la persona. Por eso es importante fijar horarios exactos y saber que toca en cada momento, teniendo siempre en cuenta que todo tiene que tener un objetivo fijo y que la práctica en las redes tiene que tornarse autorregulable en contenidos y percepción.

Con respecto al control de la información se muestra lo siguiente

¿Corroboras la información de las redes antes de propagarla?

Si-23 No-37

Hay un gran número de los encuestados que no corrobora la información al momento de propagarla esto puede tener grandes repercusiones en la lista de amigos que tiene esa persona, pues verán publicaciones que no tienen un contenido veraz y confiable y en lugar de producirse un efecto de aprendizaje se hará todo lo contrario.

¿Te dejas llevar o crees en publicaciones solo porque gente importante lo dice o afirma?

Si-47 No-13

Los jóvenes en cuestión se dejan llevar mucho por las personalidades de moda y sus discursos muchas veces absurdos.

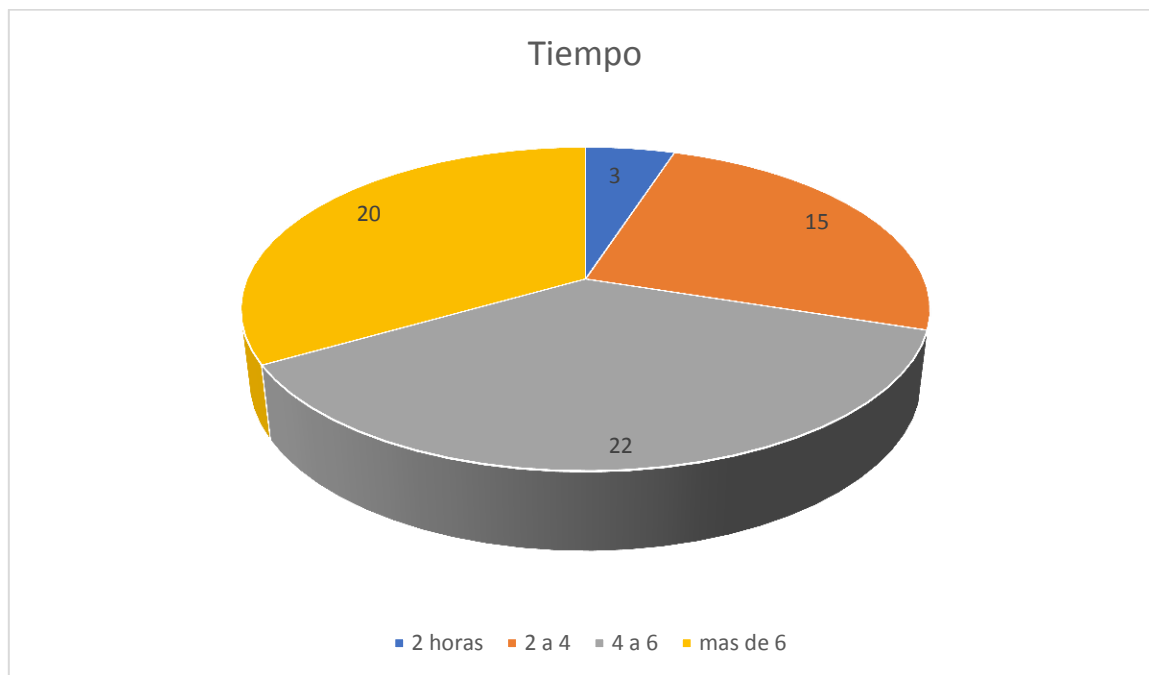
“Los riesgos más importantes del abuso de las TIC son, además de la adicción, el acceso a contenidos inapropiados, el acoso o la pérdida de intimidad. Así, en las redes se puede acceder a contenidos pornográficos o violentos o transmitir mensajes racistas, proclives a la anorexia, incitadores al suicidio o a la comisión de delitos (carreras de coches prohibidas)” (ENRIQUEECHEBURÚA & PAZDECORRAL, 2010)

Tiempo.

Se realizó la siguiente pregunta:

¿Cuánto tiempo dedicas al día a estar en línea en alguna red?

Arrojo lo siguiente



Mucho tiempo empleado para las redes se podría usar bien para otras actividades que puedan beneficiar al individuo, se puede contrastar que en función del control también hay un mal manejo del tiempo, esto se vuelve un vicio, y después desemboca en un problema mayor.

“Como ocurre en las adicciones químicas, las personas adictas a una determinada conducta experimentan un síndrome de abstinencia cuando no pueden llevarla a cabo, caracterizado por la presencia de un profundo malestar emocional (estado de ánimo disfórico, insomnio, irritabilidad e inquietud psicomotriz).” (ENRIQUEECHEBURÚA & PAZDECORRAL, 2010)

Beneficio

Los supuestos del beneficio están implícitamente enunciados como factores positivos dentro de lo que puede generar las redes en ámbito educativo y de buenos ejemplos en la web.

Cabe aclarar que también pueden existir ejemplos negativos de estos.

¿Tienes grupos de aprendizaje escolar dentro de tus redes?

Esta pregunta fue de un 100%(60 personas)

Estos jóvenes afirmaron que tienen grupos de trabajo escolar en sus redes sociales.

Un aspecto importante sería entender que tan benéficos están resultando y si realmente quien regula esos grupos tiene capacidad de convocar a los jóvenes en estos. Y que la educación tampoco se reduzca a interactuar en estos grupos.

“Los padres y educadores deben ayudar a los adolescentes a desarrollar la habilidad de la comunicación cara a cara” (ENRIQUEECHEBURÚA & PAZDECORRAL, 2010)

La tarea de los educadores será entonces asistir al joven al buen uso de estos medios, y generar en ellos una actitud crítica y de autocontrol.

Conclusiones: Digitalizar la educación

“La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital. Ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones.” (Siemens, 2004)

Si bien es cierto que no podemos dejarle todo a la tecnología porque si lo hacemos podemos caer en un absolutismo tecnológico, hay que tener en cuenta que mucha de las formas hoy en día de facilitar conocimiento es por medio de estas.

Dentro de muchas de las acciones que tiene que emprender el sistema educativo es el de adaptarse a las nuevas necesidades y nuevas formas de convocatoria, estas adaptaciones tienen que ir de la mano con una forma de capacitación crítica y de panorama amplio.

Pues sin la reflexión necesaria muy difícilmente vamos a poder adentrarnos en la comunidad web, y nos puede pasar precisamente esta nueva ideología del apoderamiento de las masas por medio de las redes.

Necesitamos una cultura de la conectividad vista desde el punto de vista del desarrollo científico e investigativo.

“El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.” (Siemens, 2004)

Solo así podremos integrar correctamente los procesos de aprendizaje y digitalizar la educación no solo para uso propio si no para uso de todas las masas.

Bibliografía

Arriagada, H. F. (2013). *Desinformación en Internet y hegemonía en redes sociales*.

ENRIQUEECHEBURÚA, & PAZDECORRAL. (2010). *Redalyc*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2891/289122889001/>

feixa, c. (2000). *La juventud en la era digital*.

Freire, F. C. (2008). *Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales*.

Haro, J. J. (2010). *Redes Sociales en Educación*.

Salinas, J. (1998). *El rol del profesorado superior en la era digital*.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era*.

ANEXOS

ENCUESTA:

Encuesta redes sociales en jóvenes

1. ¿Tienes momentos específicos del día ya sean marcados por ti o por tus padres para revisar tus redes?

a) si b) no

2. ¿cuánto tiempo dedicas al día a estar en línea en alguna red?

a) 2 horas b) de 2 a 4 horas c) de 4 a 6 horas d) mas de 6 horas

3. ¿Corroboras la información de las redes antes de propagarla?

a) si b) no

4. ¿Te dejas llevar o crees en publicaciones solo porque gente importante lo dice o afirma?

a) si b) no

5 ¿Tienes grupos de aprendizaje escolar dentro de tus redes?

A) si b) no

DESERCIÓN ESCOLAR Y PROBLEMÁTICA.

María de los Ángeles Ramírez Franco
 Escuela preparatoria regional de san miguel el alto
Chapis_aleluya@hotmail.com
 Cirujano Dentista

Coordinadora académica de la universidad de Guadalajara

Resumen

La deserción escolar en el nivel medio superior es un problema que prevalece en el estado de Jalisco; el propósito de este trabajo principalmente es ver los factores por el cual los alumnos de bachillerato abandonan sus estudios; y las principales razones para dejar de estudiar fueron la falta de recursos económicos, enfermedad, falta de interés en el estudiante y otros factores como el embarazo adolescente y el Bullying y esto trae grandes consecuencias como: el hecho que no se gradúen del bachiller y concluyan sus estudios da por consecuencia una gran desventaja para encontrar un trabajo estable y así modifiquen la calidad del capital humano y en la disponibilidad, frenando la su oportunidad para mejores ofertas económicas y laborales. La falta de recursos económicos que es una de las causas de abandono escolar que ocasionan que el joven que cursa el nivel bachillerato tenga que dejar sus estudios para trabajar o buscar empleo; en un ciclo o periodo escolar los gastos son muy altos para la compra de útiles escolares y esto ocasiona que tenga que buscar trabajo para aportar recurso económicos para el sostén de los demás integrantes de la familia. La falta de interés de los y las jóvenes, lo que incluye también el desinterés de los padres para que continúen con sus estudios; la apatía generacional, y la necesidad por sobrevalorar los objetivos generacionales en los cuales los jóvenes se dan cuenta que sin un mayor esfuerzo pueden obtener más, que al esforzarse en sus estudios.

Abstract

School dropout in the upper middle level is a problem that prevails in the state of Jalisco; the purpose of this work is mainly to see the factors by which the students of high school abandon their studies, and the main reasons to stop studying were the lack of economic resources, illness, lack of interest in the student and other factors such as teenage pregnancy and bullying and this brings great consequences such as: the fact that they do not graduate from high school and with and conclude their studies gives consequently a great disadvantage to find a stable job and so modify the quality of human capital and availability, curtailing its opportunity for better economic and labor offers. The lack of economic resources is one of the causes of school dropout that cause young people who attend the high school level to leave their studies to work or seek employment, in a cycle or period the expenses are very high for the purchase of utilities and this causes that it has to look for work to contribute economic resources for the support of the other members of the family. The lack of interest of the young, which also includes the disinterested parents to continue their studies, the generational apathy, and the need to overestimate the generational goals in which the young people realize that without greater effort they can obtain more, than when striving in their studies.

Palabras Clave:

Deserción escolar –recursos económicos - bachillerato – desinterés - embarazo en adolescentes

Drop out - economic resources - baccalaureat - disinterest - teenage pregnancy

DESERCIÓN ESCOLAR

La importancia de la educación media superior en el estado de Jalisco, más precisamente en la región altos sur y aún más específicos, san miguel el alto, se debe a la preocupación que como docentes tenemos, y remarcamos la obligación de presentar al mundo generaciones de jóvenes más preparados emocional y académicamente, por tal motivo es que creemos que aparte de buscar más ingreso escolar (estudiantil), debemos de buscar estrategias que nos ayuden a asegurar su permanencia dentro de las instituciones educativas física e intelectualmente, demostrándole a los estudiantes su valor como individuos activos ante una sociedad que cada vez busca actores más participativos, pioneros y despiertos a las necesidades de aquejan a su comunidad.

Según Vincent Tinton la deserción escolar puede ser voluntaria (por iniciativa del alumno) o forzada (por impedimento de los padres, motivos económicos, migratorios, etc.) e involucra aspectos sociales, individuales o psicológicos del alumno, del ambiente escolar, etc

En México, la deserción escolar tiene particularidades que obedecen al número de miembros que forman parte de una ciudad o localidad, a su magnitud o bien a sus niveles de desarrollo, como lo evidencia el estudio realizado por Norma Luz Navarro Salazar, a partir de los datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2006. (http://telesecundaria.gob.mx/mesa_tecnica/files/Desercion-Escolar.pdf, 2011)

Según marcan fuentes oficiales este año Jalisco muestra ser uno de los estados con menor índice de deserción a nivel nacional, mostrando una tasa de 2.5% cuando a nivel nacional es de 5%, con avances significativos en cuanto a estrategias que lo posicionan en este nivel, en 2012 nos encontrábamos en el lugar número 23, 2014 en el séptimo lugar en encuestas nacionales realizadas ante la preocupación nacional por este tema. Las principales causas de deserción en el estado estarían catalogadas de la siguiente manera.

- | | | |
|---|-----|---|
| • Falta de recursos económicos | 25% | |
| • Enfermedad | 24% | |
| • Falta de interés en el estudiante | 23% | |
| • Otros factores (embarazo adolescente, bullying) | 30% | (Bobadilla, https://www.informador.mx/jalisco/Aristoteles-entrega-mas-de-32-MDP-para-alumnos-desertores-20171013-0071.html , 2017) |

La educación tiene como función social básica: “Ampliar las oportunidades educativas, para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2012 Subsecretaría de Educación Media Superior.)

Basados en este punto y buscando una educación de calidad, La relevancia del papel de la educación y de contar con un alto nivel de escolarización, se hace patente si se considera que los recursos invertidos en educación logran un retorno social y privado más alto puesto que los años adicionales de educación se traducen en importantes ahorros de recursos públicos y privados, abatimiento de los índices de pobreza y marginación, recomposición del entorno de bienestar social, mejor inclusión y adaptación del individuo a la sociedad y a la familia, salvaguarda y enriquecimiento del capital cultural, incremento en las oportunidades de encontrar trabajos bien remunerados, decremento en las pérdidas salariales al acceder a nuevos empleos, disminución de la brecha salarial entre mujeres y hombres, reducción del subempleo, así como del número y duración de los períodos de desempleo, entre otros. Es decir: el umbral educativo para revertir la tendencia de pobreza y garantizar una alta probabilidad de un acceso mínimo al bienestar a lo largo del ciclo de vida abarca, por lo menos, 12 años de estudios formales (D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2012 Subsecretaría de Educación Media Superior.)

INDICADOR	2014-2015 %	2015-2016 %	2016-2017 %
EDUCACION MEDIA SUPERIOR			
ABSORCION e/	80.9	72.9	73.3
ABANDONO ESCOLAR e/	3.5	3.6	3.4
REPROBACION e/	14.8	14.5	14.2
EFICIENCIA TERMINAL e/	68.1	73.0	87.1
COBERTURA (15 A 17 AÑOS DE EDAD) 1/	68.0	71.0	72.3
TASA NETA DE ESCOLARIZACION (15 A 17 AÑOS DE EDAD) 1/	50.6	53.0	54

e/ Cifras estimadas para el ciclo escolar 2015-2016. Ciclo escolar 2016-2017 todas son cifras estimadas.

1/ Para los cálculos se utilizaron, proyecciones de población a mitad de año, CONAPO 2013.

2/ Estimaciones con base en el censo de población y vivienda 2010, unidad de medida grados.

3/ Información al 31 de diciembre de cada año, INEA

(ESTADÍSTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO JALISCO CICLO ESCOLAR 2015-2016)

1.1 DESERCIÓN POR CAUSAS ECONÓMICAS

En el contexto en el que se desenvuelve actualmente la educación, en el que se busca alcanzar estándares de calidad y excelencia determinados por referentes internacionales, es necesario impulsar la realización de estudios sobre la problemática que incide en las cuestiones más complejas y frecuentes que enfrentan los niveles educativos en México, entre las cuales podemos mencionar la deserción escolar, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Estos acercamientos permitirán contar con información relevante, que servirá para formular acciones encaminadas a dar respuesta la situación que en esos aspectos enfrenta la educación. (Subsecretaría de Educación Media Superior, Superior, Formación Docente y Evaluación, 2008/2009)

Existen factores tales como los socioeconómicos que ocasionan que el joven que cursa el nivel bachillerato tenga que dejar sus estudios para trabajar o buscar empleo; En México, el incremento de la deserción en nivel medio superior, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), está asociado a un bajo presupuesto para la educación, sumado al bajo ingreso percibido por sus habitantes; es la causa más directa de la deserción a nivel de individuo, ya que no se llegan a graduar de bachillerato la SEP revela que el 35% de jóvenes entre 16 y 18 años abandonan la escuela por falta de dinero.

Hay instituciones con programas gubernamentales que se preocupan por el tema de deserción y dan ayuda a los estudiantes para que desistan de abandonar sus estudios y Apoya a que alumnos en situación económica crítica, continúen y concluyan su educación básica, así como coadyuva a disminuir los índices de deserción y reprobación, aumentando la eficiencia escolar. Por ejemplo: existen becas de la subsecretaría de Educación Media superior (SEMS) (Sandoval, 2001)

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que a través (CBSEMS) otorga becas a los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo de abandonar sus estudios. La beca consiste en un apoyo monetario con una duración de hasta por 10 meses de acuerdo al corte de

postulación correspondiente, que las regula un comité de becas que el plantel integra formado por: el director del plantel, sectarios del plantel tres docentes y don madres o padres de familia. También el gobierno del estado de Jalisco por medio de sus dirigentes entrega apoyo escolar para niños, niñas y jóvenes que desertaron o están en riesgo de desertar de sus estudios que suman un total de 32 millones 792 mil 296 pesos invertidos para este programa. Con esto, se beneficiarán a ocho mil 500 alumnos de 123 municipios de **Jalisco**, de los cuales para continuar con sus estudios luego de desertar por falta de recursos económicos. (Bobadilla, Aristóteles entrega más de 32 MDP para alumnos desertores, 2017)

1.2 DESERCIÓN ESCOLAR POR FALTA DE INTERÉS EN EL ESTUDIANTE.

Tenemos tendencia como factor social, preocupante y muy importante la falta de interés en el estudiante dentro del estado, volviéndolo un factor alarmante puesto que el índice es marcadamente alto, y no estamos creando las suficientes estrategias de apoyo certeras para esta problemática, también el que quizás el interés exista pero por cuestiones sexistas se tenga que dar de baja al sexo femenino por cuestiones sociales como que por pertenecer a una sociedad aun establecida en costumbres de antaño la obligación de las mujeres es en su casa y con su familia y que su única obligación es trabajar y buscar un hombre con el cual puedan entablar una familia, en los varones el hecho de que seamos una sociedad en la cual la mayoría de los varones adultos y activos viajan a otros lugares de la república y del extranjero y su nueva obligación sea trabajar para la manutención del hogar.

El Diario MX, señala que a nivel nacional el 17% de los jóvenes entre 15 y 19 años son “NINIS”, término que se ha empleado para encasillar a los jóvenes que no estudian ni trabajan, ya que socialmente no tienen un interés en nada y mucho menos en la educación escolar, ya sea porque en sus círculos familiares se les abastece cualquier necesidad que ellos pudieran presentar o simplemente porque la escuela no les aporta ningún tipo de beneficio, incrementando así esta cifra sin concientizarse en su futuro sin tomar en cuenta las repercusiones considerables en la disponibilidad y calidad del capital humano. (Corona, 2014)

Hemos buscado remarcar a toda costa la importancia de reducir el índice de deserción escolar por el hecho de factores sociales y más importante aún el hecho de que las próximas generaciones serán las encargadas de nuestro cuidado y de la educación de nuestros hijos, cada vez es más notorio el rezago estudiantil por el desinterés social ya que podemos encontrar a estos mismos estudiantes desertores fuera de las instalaciones de la institución, dentro de las mismas interactuando socialmente con ex compañeros que siguen perteneciendo a la institución o simplemente intentando poner en claras sus ideas si en realidad hicieron bien al haberse retirado de la misma. bibliografía, vamos a encontrar mucha brindándonos cifras, estadísticas, métodos eficaces, ortodoxos, lúdicos, pero es poca la que toma en cuenta la propia decisión del estudiante por abandonar los estudios que más que significarle la oportunidad de un mejor futuro se le considera una pérdida de tiempo y de momentos que pueda atesorar en alguna red social, no dejamos de hablar de la incorporación de las tic's en nuestras clases para volver más atractivas las mismas y brindar un medio mucho más llamativo para el estudiante, pero a la hora de hablar de la mentalidad del joven a la negación educacional es más fácil buscar otras opciones que nos sean más fácil catalogarlas, al hablar con grupos de jóvenes que tomaron la decisión de abandonar la escuela, mencionan que les es más fructífero el dejar los estudios y realizarse socialmente por

ellos mismos puesto que al tener un trabajo formal y ganar su propio dinero les abre muchas más puertas que perder tiempo, esfuerzo y economía en la escuela, el tener que aguantar a personas que ni les agradan y al contrario simplemente están ahí para hacer su vida miserable (según la mentalidad del estudiante), ellos prefieren ser independientes ya que en sus círculos familiares la mayoría de ellos siempre lo ha sido, ya sea por el trabajo de sus padres o la simple falta de interés por sus situaciones, prefieren planear una vida con ideas momentáneas y mal cimentadas.

La apatía generacional que insulta la cultura del esfuerzo, La escuela ya no se posiciona como el lugar del saber, esto ha quedado para el pasado. Ésta se ha convertido en una especie de guardería de adolescentes cuyo único objetivo es alcanzar la nota de aprobado de cualquier manera posible (copiando, mintiendo, etc.), siempre que no incluya el esfuerzo individual que implica estudiar.

Los adolescentes no encuentran el sentido de tener que estudiar cosas que en nada se relacionan con sus propios intereses y que, a su juicio, no les servirán para nada en la vida real, en un futuro que vislumbran incierto y sin horizontes. Los modelos que se les muestran como exitosos no son los científicos, los académicos, los esforzados, los perseverantes, los honestos. Por el contrario, triunfan en la vida “el vividor”, el que roba, el que traiciona o el que engaña según vemos en los medios audiovisuales. Los chicos tienen como modelo a imitar, en palabras de los mismos adolescentes, “a aquel que es joven, tiene dinero y hace lo que quiere”. (Passarotto, 2012)

BIBLIOGRAFIA

Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. (SSP) (2011): Deserción Escolar y Conductas de Riesgo en Adolescentes Disponible en

http://telesecundaria.gob.mx/mesa_tecnica/files/Desercion-Escolar.pdf. Consultado en 15/10/2017

Bobadilla, Rubí (2017): Aristóteles entrega más de 32 MDP para alumnos desertores. Disponible en

<https://www.informador.mx/jalisco/Aristoteles-entrega-mas-de-32-MDP-para-alumnos-desertores-20171013-0071.html>. Consultado en 15/10/2017

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2012 Subsecretaría de Educación Media Superior. (2012): Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Disponible en

http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_EN_DEMS.pdf. Consultado en 15/10/2017

Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (SEP) (2016): Estadísticas del Sistema Educativo Jalisco, Ciclo escolar 2015-2016. Disponible en

http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_14JAL.pdf. Consultado en 15/10/2017

Gobierno del Estado de Baja California Sistema Educativo Estatal. (2008-2009): Deserción Escolar en el Nivel Medio Superior. Disponible en http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/1/interior_1.pdf Consultado en 15/10/2017

Navarro Sandoval, Norma Luz. (2001): Marginación Escolar en los jóvenes, Aproximación a las causas de Abandono. Disponible en <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/13412.pdf>. Consultado en 15/10/2017

Corona, Emily, Agencia Reforma (2014): Deserción Escolar en México, hasta de 94%. Disponible en http://diario.mx/Nacional/2014-09-08_49c55638/desercion-escolar-en-mexico-hasta-de-94/. Consultado en 15/10/2017

Passarotto, Ana Lía 2014): La Apatía y la falta de Interés del Adolescente Actual. (Disponible en <http://aranzazu5.blogspot.mx/2012/01/la-apatia-y-falta-de-interes-del.html>. Consultado en 15/10/2017

EFFECTOS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

*“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer ni escribir,
sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender”.*

Alvin Toffler

Gerardo Jacinto Gómez Velázquez
Escuela Preparatoria Regional de San Miguel El Alto Sistema
de Educación Media Superior
Universidad de Guadalajara
gerardo.gomez@sems.udg.mx

RESUMEN.-

Gran inquietud genera a cualquiera que se interese en los resultados de la efectividad social de la educación superior, que muchas de las actuales generaciones de profesionistas tienen amplia o plena dificultad tanto para emplearse como para auto emplearse, se pudiera sugerir y hasta demostrar que tuvieron una deficiente, mediocre o incongruente formación en sus estudios profesionales que les impide ser coherentes con las exigencias del mercado laboral, situación que igualmente alcanzaría a afectar el interés formativo-profesionalizante en los estudiantes del nivel medio superior cuando detectan el poco o nulo impacto socioeconómico que tienen los egresados de licenciatura en el contexto social, facilitando o motivando, además de la incidencia correlacionada de otros factores, la deserción en dicho nivel.

ABSTRACT. -

Great concern gets to anyone who is interested in the results of the social effectiveness of higher education in our environment, that many current generations of professionals have wide or full difficulty, both, to be employed and self-employed, coulding be suggested and even demonstrated that they had a deficient, inconsequential or incongruent training in their professional studies that prevents them from being coherent with the demands of the labor market, a situation that would equally affect the training-professional interest in high school students when they detect the little or none socioeconomic impact that the graduates have in the social context; facilitating or motivating -among many correlated incidences of other factors- the dropout at that level in the scholar interests.

PALABRAS CLAVE.-

tecnología-competencias globales-docencia

KEY WORDS

technology -global competencies-teaching

Por la extensión del problema se sugiere abordarlo multifactorialmente y considerando aspectos competitivos del egresado de licenciatura en relación al medio ambiente en el que se formó y aquel al que posible y realmente se enfrenta en su vida profesional, desde el macrocosmos mas amplio de la sociedad en que se desenvuelve hasta su mas íntimo microcosmo familiar, frente a la exigencia competitiva que le requiere la globalización que teóricamente implanta una economía basada en el conocimientoⁱ como resultado de la mundialización de los mercados y del advenimiento de las tecnologías prácticamente en todas las actividades humanas mismas que implantan la obligación de la capacidad competitiva del individuo como el eje que prácticamente direcciona su bienestar social y efectos económicos; por la etapa y el sentido del presente, se abordará hipotéticamente, pero relacionando la bibliografía seleccionada, misma que a la postre tenderá a favorecer la confección de la base teórica de las ideas propuestas en el formato de un artículo arbitrado internacionalmente.

Para efectos de la presente ponencia y de un posible capítulo de un trabajo mas minucioso y estructurado, por su importancia estructural y trascendental, iniciaríamos con el estudio de la incidencia del currículo escolar en el fenómeno que se intenta explicar, al considerarse a éste como *“el marco normativo y regulado que proporciona la fundamentación racional sobre las decisiones a tomar en el aula”* (Coll 1987) mismo que se constituye como *“una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor, debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la practica pedagógica”* (Coll, Paidós, Barcelona, 1994), así su contenido e intención debiera reflejar el macrocosmos particular de cada alumno que hipotética y necesariamente debiera situarlo en el contexto en que deberá desarrollar sus aptitudes profesionalizantes dado que precisamente el mismo reflejaría, así mismo, tanto la experiencia profesional previa de los docentes como de las exigencias y experiencias sociales-profesionalizantes al que se encuentra sometido el mismo por

el efecto direccional que le impone la sociedad del cual surge y a la que teóricamente debiera responder en sus habilidades competitivas.

En base a lo anterior, encontramos en general el contenido de un currículo normativo y regulador de lo que acontece en el aula, con una vigencia real y efectiva, pero contradictoria, inconsciente y hasta extraviada-al menos en teoría y en el sistema de educación media superior mexicano, tomando en cuanto la dicotomía entre la rigidez normativa impuesta y la eventualidad de las exigencias competitivas internacionales beligerantes- que debiera responder, a la vez, a exigencias provenientes de sistemas de evaluación estandarizados internacionalmente (PLANEA-OCDE) y a los que se encuentra sometido -al menos de forma tácita- pero que igualmente y no obstante dichas exigencias, ha permanecido fiel a sus intereses idiosincráticos mas puros e inmutables que lo obligan a generarle al docente escenarios áulicos altamente parecidos a los de finales del siglo antepasado -en los albores mas lejanos de la actual globalización (la revolución industrial)- en los que el docente se erige como el centro del saber, del poder y de la experiencia, sin estar obligado a considerar en el desempeño de su trabajo situaciones personales y singulares del alumno –estilos de aprendizaje, intereses y capacidades formativas, tamizaje y otros aspectos cognoscitivos y de antecedentes de deserción-, siendo preponderantemente artesanal, autómata, estática en sus saberes y habilidades, inalterable en cuanto a sus ideas, ajeno por completo de la sustentabilidad de su medio ambiente natural e inconsciente del propio educacional, generando alumnos con poca o nula oportunidad de discernir, de desaprender, insensibles a sus derechos humanos y a los de sus prójimos, percibiendo el deterioro de los medios ambientes mas próximos pero sin la menor idea de modificarlos en su propio beneficio, en donde el trabajo en equipo se reduce a simples contactos personales, con mínima relación académica, y por lo general basados en situaciones subjetivas de intereses propios que responden incipientemente a ventajas competitivas de momento, ajenos al entorno escolar globalizado y por completo localistas; paralelamente, se ha venido proveyendo de entornos o medios ambientes digitales a la instalaciones de las Preparatorias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, al nivel promedio internacional al grado de que la

conectividad digital es tangible, existente y potencialmente compatible con cualquiera del orbe, incluyendo la de los países mas económicamente desarrollados, lo que, igualmente, potencializa su competitividad estructural en el entorno global.

Aunado a lo anterior, existe en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara un programa permanente de actualización docente al día de hoy focalizado en Tutorías y en Orientación Educativa, con ligeras incidencias en la formación docente para la enseñanza, percibiéndose una franca tendencia a generalizarlo en áreas laboralmente competitivas globalizantes.

Resultaría del todo extraño que el umbral mas íntimo del anterior escenario dejara de originarse en el entorno familiar y su contexto social y competitivo mas próximo -pleno de prejuicios, tabúes y convencionalismos- al ser el básico tanto en la formación de los docentes como de los estudiantes y directivos, dado que precisamente en el mismo se concibe, radica y evalúa la idea que de la competitividad imagina cada individuo para su entorno personal, social y global; corresponsable con lo anterior, sería del todo reclamable e interpelable que ni el docente ni los directivos del sistema de educación medio superior se percataran de la obsolescencia, precariedad y mediocridad competitiva del anterior escenario, sobre todo ante la contundencia de las evidencias surgidas al día con día o incluso, de momento a momento, siéndoles resaltadas tanto por los medios masivos de comunicación como por las redes sociales, pero mas contundentemente por los mismos alumnos con su comportamiento psicosocial y autoformativo extra aula, situación que patentiza y comprueba una gran brecha en habilidades tecnológicas, de aprendizaje y cognitivas entre las generaciones de alumnos respecto a las de los docentes y directivos que obligatoriamente deberán formarlos en competencias, siendo mas contundente cuando, en primera fila a los docentes y directivos, el entorno profesional los excluye de su competitividad relegándolos, en el mejor de los casos, al subempleo o a la docencia, ante la obsolescencia o incongruencia de su formación relativo a las exigencias competitivas globales, situación que necesariamente deriva en segunda fila sobre los alumnos desestimulándoles así

cualquier intento de permanecer en la formación media básica y acceder a la formación superior.

Diametralmente diferente a lo anterior se ha venido desarrollando el entorno externo y al que responde la estandarización mundial a la que se encuentra sometido el funcionamiento de nuestro currículo –al menos en la parte no tangible, pero obligada-, dado que, además de que la economía global se desarrolla a pasos agigantados en donde la constante es precisamente el cambio y se encuentra basada en el conocimiento, que ha adquirido la característica de ser inmediato e alterable al grado de que el mismo cambia y avanza a velocidades inimaginables apenas hace 20 años, mismo que, en general, se encuentra sintetizado en un sistema digitalizado y al alcance de quien lo desee y pueda pagarlo llamado “Big Data” –tendiendo a ser gratuito y con alcance universal-, lugar o dispositivo electrónico donde se encuentra almacenado prácticamente la totalidad del saber humano, estando disponible al cualquier hora y día y tiende a recolectarse en un solo idioma, que no es el nuestro, lugar en donde, además, se desarrolla y perfecciona la factibilidad de ser localizable en tiempos record al existir procesos de sistematización que facilitan por completo su consulta y eventualmente la generación de nuevo conocimiento y habilidades que igualmente conllevarán a la humanidad a escenarios sociales insospechados.

Combinado con lo anterior y como anticipan los expertos¹, el Big Data sumado o de la mano de la nanotecnología, la inteligencia artificial y de la robótica anticipan una nueva revolución digital, eventualidad que igualmente incidiría, como de hecho ya lo hace, en el concepto que actualmente se tiene del arcaico proceso enseñanza-aprendizaje, pero a niveles claramente insospechables y potencializando su impacto a la “n” potencia en áreas cuya esencia, hasta hoy, se origina en la docencia, como la energía, el transporte, la manufactura prácticamente de cualquier artículo, la medicina, la informática, las telecomunicaciones, entre otros, dado que se desarrollan áreas específicas de la nanotecnología como las nano partículas,

<https://www.euroresidentes.com/tecnologia/nanotecnologia/nanotecnologia-y-big-data-la-proxima>¹

<https://aunclidelastic.blogthinkbig.com/categoria/nanotecnologia-y-robotica/>

materiales artificiales inteligentes y miniaturización de sensores, sin considerar la infinidad de áreas o subáreas en que tenderían a subdividir, considerando la amplitud prácticamente infinita del conocimiento humano y la particular del concepto. Igual efecto habrán de tener los avances o desarrollo que la humanidad genere en genética, la manipulación de los elementos químicos, la exploración espacial, Etc.

Los retos del futuro para el desarrollo del concepto docencia no terminan en lo anterior, como lo advierte la Singularity University en su artículo *“Human Learning is About to Change Forever”*² ante la eminencia de la irrupción de la revolución tecnológica en el plano global y consecuente incidencia en el comportamiento humano, se generan situaciones que cuestionarán aspectos éticos y sociales, sobre todo en como incidirán socialmente y como manejaremos éstas nuevas capacidades sobre todo cuando: *“1.- Las herramientas de la realidad mejorada transformen el medioambiente de aprendizaje; 2.- Las personas aprenderán cooperativamente, sin importar donde se encuentren; 3.- La inteligencia artificial proscibirá la monotonía intelectual; 4.- Maximizaremos nuestro potencial mental con implantes neurales que sean compatibles y útiles para el objetivo; 5.- El aprendizaje será radicalmente personalizado; 6.- Grados y escuelas de renombre no serán factores determinantes para emplearse; 7.- Los suplementos alimenticios mejorarán nuestro rendimiento mental; 8.- La edición de los genes nos dará mejores memorias; 9.- No tendremos que aprender: solo actualizaremos y descargaremos conocimiento.”*

Ante la contundencia de lo anterior expuesto, se vislumbra un panorama casi excluyente y altamente discriminatorio para el docente que no sea su deseo salir de su actual área de confort, su futuro laboral inmediato necesariamente implica riesgos, tropiezos y retos, pero está pleno de oportunidades, coyunturas y ventajas, la Universidad de Guadalajara ha coadyuvado en aspectos básicos y con sus limitantes, a la transformación y/o adecuación a algunos estándares de competitividad docente internacionales, encontrándose trabajando en adaptar los ambientes laborales- competitivos a las exigencias globales y en generar el propicio

² http://more.su.org/cwp_futureproof/

ambiente para que el traspaso sea lo mas cómodo y adaptable posible, ya dependerá de cada docente cual sería la forma personal como se adaptará y si se ajusta, se victimiza o se autoexcluye.

Igualmente el currículo de la educación media superior -de prevalecer la definición que del primer concepto propone Coll, una vez que los anteriores acontecimientos generen sus efectos en lo que actualmente se conoce como educación- deberá ser adecuado mirando en todo momento adaptarlo tanto a la eventualidad de los acontecimientos económicos y tecnológicos globales como a los valores locales mas básicos y los nuevos conceptos surgidos, anteponiendo en todo momento la competitividad efectiva del estudiante de éste nivel de formación que le permita adaptarse eficazmente al reto que representaría el siguiente nivel formativo y los subsecuentes, claro de prevalecer estos, por lo que, así mismo, se le debe formar para que pueda aprender, desaprender y volver a aprender, igualmente a que aprenda a sortear los dilemas éticos y sociales que seguramente habrán de surgir al devenir de la aplicación de las nuevas tecnologías.

BIBLIOGRAFIA. -

-Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. Alcántara, Armando, Zorrilla Fidel. Perfiles Educativos, vol. XXXII, num. 127, 2010, pp 38-57.

-Mundo contemporáneo, formación docente y los estudiantes de Geografía y Ciencias de la Tierra. Santiago Rivera, José Armando. Geoenseñanza, vol. 14 num. 1, enero-junio 2009, pp 5-22.

-Metacognición: un camino para aprender a aprender. Osses Bustingorry, Sonia, Jaramillo Mora Sandra. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIV, num. 1, 2008, pp 187-197.

-Reseña de "Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela de Stoll Louise, Fink DEan y Earl Loma." Moreno Olivos, Tiburcio. Revista de Investigación Educativa, vol. 10, num. 25, abril-junio, 2005, pp. 585-592.

-El cerebro que aprende. Velásquez Burgos, Bertha Marlen; Remolina de Cleves, Nahyr; Calle Márquez María Graciela. Tablausa Rasa, num. 11, julio-diciembre, 2009, pp. 329-347.

<http://www.galileo.edu/facom/noticias/aprender-desaprender-y-reaprender/>

ⁱ Consecuentemente en constante y permanente cambio, a velocidades cada día mas inmediatas,
<https://www.apec.org/>

UNA PROPUESTA PARA INDAGAR SOBRE LOS INTERESES SOCIALES DEL BACHILLER DE FRENTE A SUS INTERESES PROFESIONALES

Agustín Amézquita Iregoyen¹
Escuela Preparatoria Regional de San Miguel El Alto
Sistema de Educación Media Superior
Universidad de Guadalajara
agamir2000@yahoo.com.mx

Jorge Luis Hernández Torres²
Escuela Preparatoria Regional de San Miguel El Alto
Sistema de Educación Media Superior
Universidad de Guadalajara
jorge.htorres@academicos.udg.mx

Joselyn Alejandra Campos Valdivia³
Escuela Preparatoria Regional de San Miguel El Alto
Sistema de Educación Media Superior
Universidad de Guadalajara
joselynale0229@gmail.com

San Miguel El Alto, Jalisco, México

Octubre, 2017.

¹ Profesor Asociado "A", 40 Hrs., adscrito a la EPR San Miguel El Alto, del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, México.

² Profesor Asociado "A", 20 Hrs., Profesor de Asignatura, adscrito a la EPR San Miguel El Alto, del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, México.

³ Alumna de 5º. Semestre grupo "C", adscrita a la EPR San Miguel El Alto, del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, México.

RESUMEN. -

En el presente trabajo indagamos sobre deserción escolar no solo como un concepto aislado y estático, que pudiera ocurrir dentro de un contexto, delimitado tanto por espacio como por el tiempo, sino como un fenómeno dinámico y en movimiento que, germinado en determinado tiempo y espacio, pudiera desarrollarse y palpase en otro tiempo y espacio, así buscamos evidenciar que dicho fenómeno educativo basado principalmente en la atención primordial al estatus social del bachiller, se desarrolla en la parte final de la adolescencia, potencializado por los actuales medios de comunicación que implantan estereotipos prácticamente imposibles de superar por la deficiente madurez emocional de los educandos, pero que se concretiza con mayor rigor una vez que el estudiante debe decidir sobre la atención económica del mismo o bien planear los gastos de su futura formación profesional.

Precisamente basados en la demostrable ocurrencia del anterior hecho es que proponemos analizar la trayectoria del bachiller al concluir el bachillerato en atención a la gestación y desarrollo del fenómeno de la deserción escolar considerando la disyuntiva del bachiller de atender las exigencias del estatus social o planear los gastos de su formación profesional, que en nuestro entorno geográfico implica el cambio de domicilio y sus consecuencias económicas.

ABSTRACT. -

In the present work, we inquire about school dropout not only as an isolated and static concept, that could occur within a context, delimited both by space and time, but as a dynamic and moving phenomenon that, germinated in a certain time and space, could be developed and felt in another time and space, thus we seek to show that this educational phenomenon based primarily on the primary attention to the social status of the bachelors, develops in the late adolescence, potentialized by the current media that implement stereotypes becomes practically impossible to overcome due to the students' poor emotional maturity, but which is more rigorous once the student has to decide on the economic attention of the student or to plan the expenses of his future vocational training.

Precisely based on the demonstrable occurrence of the previous fact is that we propose to analyze the trajectory of the bachelor when finishing the baccalaureate in attention to the gestation and development of the phenomenon of the school desertion considering the baccalaureate's dilemma of meeting the demands of the social status or

planning the expenses of their vocational training, which in our geographical environment implies the change of domicile and its economic consequences.

PALABRAS CLAVE.-

Deserción-influencia social-intereses profesionales

KEY WORDS.-

Desertion-social influence-professional interests

TEMÁTICA O ASUNTO A INVESTIGAR

El tema de investigación que se propone realizar es con relación a Cómo impacta el concepto de apariencia para la pretensión de un estatus social en el abandono escolar durante la trayectoria académica, específicamente en alumnos de bachillerato de la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto, este tema se inserta en las ciencias Psicológicas, la Sociología y la pedagogía.

- Identificación del problema.

- Definición del problema

1. Acercamiento al problema de investigación:

Una definición etno-geográfica de los Altos de Jalisco⁴. La frase Los Altos de Jalisco se ha acuñado para designar la zona de la meseta que constituyen un conjunto de tierras altas o gran meseta que se eleva más o menos de manera uniforme hasta los 2000m. Y que forma parte de la prolongación meridional de la gran meseta central de México.

La identificación de toda la zona de la meseta bajo la expresión genérica de Los Altos de Jalisco data de los últimos años del siglo pasado. La denominación se extendió en los años veinte, durante la guerra civil religiosa de 1926-1929, cuando había necesidad de referirse a esta región de Jalisco. No obstante, el apellido el Alto que ostentan algunos pueblos es anterior: Atotonilco lo recibió

Desde 1530, y San Miguel desde el siglo pasado. Esto quiere decir que en un principio, el adjetivo fue de carácter calificativo y distintivo: se llamó el Alto a este Atotonilco para distinguirlo de su homónimo el Bajo y posteriormente, de otro fundado en la provincia de Guanajuato; sobre estas

¹“Los Municipios de Jalisco”, Col. Enciclopedia de los Municipios de México, Secretaría de Gobernación / Gobierno del Estado de Jalisco, 1988.

² Francisco Medina de la Torre, San Miguel el Alto, Jalisco. Biografía de un Municipio, 3° ed., corregida y adicionada por Luis Medina Ascensio, Jus, México, 1967, p. 51. ³ Ibidem, p. 54.

⁴ Extractado de PÉREZ ORTIZ, C. Y LÓPEZ CORTÉS, E.2008. Etnografía situacional de la memoria histórica de la región de Los Altos de Jalisco, México. Universidad de Guadalajara. Memoria; narrativa y etnografía.

denominaciones de distinción topográfica-paisajista fue que también se apellidó el Alto al antiguo San Miguel de los Alcalanes, pero también para diferenciarlo de su homónimo guanajuatense el Grande.

(PÉREZ ORTIZ, C. y LÓPEZ CORTÉS, E. 2008).

San Miguel El Alto se localiza en la región denominada Altos Sur, en la parte norte del estado de Jalisco. “Limita al norte con los municipios de Jalostotitlán y San Juan de los Lagos, al sur con el municipio de Arandas, al oriente con los municipios de San Juan de los lagos y San Julián, al poniente con los municipios de Tepatitlán y Valle de Guadalupe.”¹ La actual ciudad de San Miguel El Alto, durante la época prehispánica, fue asentamiento de grupos indígenas de origen náhuatl, conocidos como caxcanes y tecuexes. Su fundación se remonta al año 1187. De esa época, en el municipio se han encontrado vestigios arquitectónicos en el cerro de Támara, el Bolón, Corona y el Caracol. En 1530, Cristóbal de Oñate conquistó el territorio que ocupa esa región. A mediados del siglo XVI, se pobló con familias procedentes de Nochistlán. Entre 1540 y 1542 los caxcanes y tecuexes, animados por la idea de reconquistar su libertad, se levantaron en armas contra los conquistadores. Ese levantamiento se propagó por toda la región, y en el mismo 1542 el virrey don Antonio de Mendoza vino en auxilio de Cristóbal de Oñate, quien en su paso hacia Nochistlán, atravesó el municipio de San Miguel El Alto.

Después del sometimiento de los indígenas rebeldes, los conquistadores y misioneros decidieron trasladar a gran parte de la población a lugares distintos y lejanos de los suyos. “Por eso, los indios de Xalostotitlán, Teocaltitlán, y San Miguel el Alto (entonces Atoyanalco) fueron llevados a Zapopan (cerca de Guadalajara)... Esta traslación de pobladores consta por las fuentes históricas y por 1“Los Municipios de Jalisco”, Col. Enciclopedia de los Municipios de México, Secretaría de Gobernación / Gobierno del Estado de Jalisco, 1988. 12 la tradición indígena. Con este motivo muchos pueblos del Oriente de Jalisco perdieron una gran parte de su población, quedando muy reducida la de San Miguel el Alto.” (2)

En el mismo 1542, se ordenó demarcar el sitio en que debía extenderse como pueblo San Miguel del Ojo de Agua, denominación que cambió por la de San Miguel de los Alcalanes hasta tomar su nombre actual.

En lo que fue el “beneficio” de Xalostotitlán, algunas familias españolas se establecieron en sus distintas regiones, entre ellas la que ahora es el municipio de San Miguel. “Entre otras familias pueden enumerarse las siguientes: la familia Rábago, que adquirió el rancho llamado Nacaspiloyán... La familia de los Alcalá, que fueron dueños de La Palma. Los Padilla de la familia de los Mota Padilla, de Xalostotitlán y otros.”³

En 1543, ya pacificada la zona, fray Antonio de Segovia hizo que viniera de Michoacán fray Miguel de Bolonia, para evangelizar a los indígenas. Una vez cristianizados, varios pueblos fueron fundados en la región de Los Altos, entre ellos San Miguel, dándoles por patrono a San Miguel Arcángel y dejándoles una pequeña imagen de la Virgen de los Remedios.

Una vez desvinculado de Jalostotitlán, el primer ayuntamiento tomó posesión el 17 de abril de 1822. En un decreto del 27 de marzo de 1824 ya se menciona a San Miguel El Alto como municipalidad, y se dispuso que perteneciera al departamento de San Juan de los Lagos. En 1837, San Miguel El Alto pasó a ser cabecera de partido y a pertenecer al distrito de Lagos.

En lo eclesiástico, fue erigido cabecera de curato en 1832 y dejó de pertenecer a Jalostotitlán. Por decreto número 184, publicado el 26 de junio de 1870, pasó al 11° cantón de Teocaltiche. En el decreto número 591, del 31 de mayo de 1880, se le concedió al pueblo de San Miguel El Alto el título de villa; y el 25 de agosto de 1970 se publicó el decreto número 8615, que lo elevó a la categoría de ciudad. La extensión territorial del municipio es de 510.93 kilómetros cuadrados. El clima es semiseco, y la temperatura media anual es de 18° centígrados. La mayor parte del suelo tiene uso agrícola y pecuario; de los cultivos locales destacan el maíz, frijol, alfalfa y sorgo. Se cría ganado bovino, así como porcino, equino, ovino y aves. La tenencia de la tierra en su mayoría corresponde a la modalidad de propiedad privada. La principal rama de la industria es la manufactura textil. En cuanto a los recursos minerales, sobresale la cantera rosa, con la que

se elaboran trabajos artesanales, fachadas y banquetas de la ciudad, siendo tan abundante que le da un toque distintivo a San Miguel El Alto.

La escuela preparatoria Regional de San Miguel el Alto en el mes de octubre del año 2014 el consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara, emitió el dictamen en donde el Módulo de San Miguel el Alto pasa a ser una Escuela Regional dentro de la Red Universitaria.

La escuela preparatoria Regional de San Miguel el Alto cuenta con una población estudiantil de 878 alumnos hasta el calendario 2016 A con una matrícula de hombres de 416 y 462 mujeres.

2. Definición del problema:

¿CUÁL ES EL PROBLEMA? El cuidado de la apariencia externa en todas sus manifestaciones y niveles (personal, social, interpersonal, etc.) implica un desgaste de energía, tiempo y recursos que se disipan de una manera improductiva en actitudes y situaciones que no dejan muchos resultados positivos desde el punto de vista de la inversión.

JUSTIFICACIÓN

Las necesidades de la población que se tiene en perspectiva para justificar el estudio o investigación de este tema reside en el aspecto de que en la elaboración de una trayectoria educativa en el bachillerato, ya sea formal o informalmente⁵ se aplican recursos físicos, temporales y económicos por

⁵ Por *formal* quiero decir el proyecto o plan de vida que se les sugiere realizar a los educandos en las instrucciones educativas, ya sea en el nivel secundario o en el de bachillerato, sin minimizar la labor importante que en este rubro incide las escuelas catequísticas de formación religiosa.

Por *informales* propongo las aspiraciones, los deseos, las intenciones y por qué no los proyectos de acción para los diversos aspectos de la vida hacen las personas de manera parcial y con frecuencia para nada planeados o reflexionados; ya sea en el aspecto económico, político, cívico, moral etc. Como emprender un negocio, incorporarse a un partido político, casarse, etc. Todo lo cual implica la consideración implícita si no explícita de un conjunto de valores jerarquizados conforme a los cuales se van agregando de manera informal (vale la pena repetirlo) los mini proyectos de acción que las personas tienen.

mencionar algunos lo cual si no se hace adecuadamente quedan sin lograr los objetivos programados.

- Los antecedentes e importancia del tema. Aunque no se descubre estudios o investigaciones ya realizadas por otros en este aspecto, por lo menos en esta ciudad (descrita más adelante) no por eso debe restársele importancia a un estudio local la importancia que debe tener.

- La afinidad del tema con la formación académica de quienes investigan.

Es donde tendremos un poco de divergencia ya que en el estudio se pretende tocar aspectos Psicológicas, la Sociológicas y la Pedagógicas.

- La relevancia y originalidad del tema en relación con la práctica educativa. Aquí la relación sujeto-objeto de investigación adquiere una dimensión muy particular, el sujeto de investigación es el docente en servicio y el objeto de investigación es el alumno; o sea, lo determina alguna situación específica de su práctica educativa. Esta es una finalidad concomitante ya que este estudio servirá para ayudar al docente en labores de formación ética y de la moral; al educando a reflexionar y auto dirigirse a los campos morales que en su historia de vida reconozca como mejores u óptimos, sin dejar de lado a personas de otros campos pero relacionados como sería la formación religiosa y cívica en general.

- La viabilidad para desarrollar el tema; esto conlleva al análisis de elementos como:

- Fuentes de información serán tomadas de recursos bibliográficos asequibles en lo posible junto con la universal fuente de información que es la red internacional o Internet (ver Bibliografía al final.).
- Tiempo para realizar el trabajo pretendido (delimitación temporal) es durante un curso de estudio en la escuela de bachillerato de la comunidad, planeado para el calendario 2016 B. se llevara a cabo en seis meses

➤ Recursos didácticos, consistentes en papelería, insumos de oficina, tiempo de ciberespacio, fotocopias, impresiones, etc.

- La motivación que se tiene con el tema. Es una preocupación de los docentes que nace al descubrir mitos locales en los cuales toma gran preponderancia no la consistencia o el ser de las realidades, sino la apariencia o el “querer ser” pero fincados sobre aspectos dudosos o más aún falsos completamente, que inciden de manera importante en el comportamiento de los estudiantes y que las llevan a expresiones y actitudes a todas luces reprobables como la discriminación por el color de la piel o de los ojos, pero que últimamente se ve mitigada por la aceptación por los recursos económicos con que cuentan las personas para insertarse en uno u otro círculo social o familiar.
- Las destrezas de quien investiga para utilizar metodologías específicas, acordes con el sujeto y objeto de estudio. Esperando salvar la problemática de que el sujeto investigador es integrante del objeto (grupo social) a investigar y que puede estar viciado por ceguera axiológica o por ver lo que quiere ver, es decir ver demás, la enseñanza y adiestramiento metodológicos obtenidos en el Taller de donde surge esta investigación suplirán lo que se carezca o discriminará lo que sobre (Pero sobre todo el Profesor del mismo).
- El impacto educativo y sociocultural del proyecto. Si se publican los resultados de la investigación servirá como base de apoyo en las plataformas de aprendizaje de valores y formación del Plan de Vida en las instituciones educativas, así como para los padres de familia interesados en la educación y en la formación integral de sus hijos.

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

¿Cómo impacta el concepto de apariencia para la pretensión de un estatus social en el abandono escolar durante la trayectoria académica, específicamente en alumnos de bachillerato de la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto?

ELEMENTOS TEORICOS BÁSICOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA

Marco Teórico Conceptual

Definiciones de deserción:

Alumno desertor, para Huerta Ibarra y de Allende (1989) se define como:

“Alumno de nivel medio superior de una carrera de nivel de posgrado que comunica a la administración de la institución educativa su abandono de los estudios o que durante dos años sucesivos no realiza ninguna inscripción o bien no acredita curso alguno”.

Milena Covo (1989) aborda la definición en términos de alumno, en este caso del desertor.

“Desertor alumno de nivel medio superior, de una carrera o de nivel de posgrado que no se inscribe en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte⁶, ni se reinscribe en periodos ya cursados”

Uno de los problemas más importantes que enfrenta nuestro país, en el área de educación es el abandono de los estudios por parte de los jóvenes en forma temporal o definitiva, específicamente los de Educación Media Superior.

La deserción es el efecto negativo más relevante de este nivel educativo, el que afecta directamente al joven y tiene consecuencias sociales de impacto, y ante un entorno con más de 36 millones de jóvenes entre 12 y 29 años, la reducción y/o combate de la deserción se convierte en un reto, lo cual es el punto principal del presente trabajo.

El filósofo político británico Edmund Burke (1729-1797) (Javier, 2012) decía que la educación es la mejor defensa de las naciones. Por otro lado, otro inglés, Lord Brougham, político reformista, señalaba que la gente educada es fácil de gobernar pero difícil de esclavizar. Los dos políticos, más no educadores, tenían claro lo que Gran Bretaña necesitaba para asegurar su desarrollo y lo que todas las naciones requieren para garantizar su viabilidad.

⁶Conjunto de alumnos que ingresan a una institución en un año determinado, que cumple un trayecto escolar en un periodo normal que prescribe el plan de estudios.(José Huerta Ibarra y Carlos María de Allende 1989).

Una buena educación constituye el mecanismo más importante para la inclusión social en el tránsito de una generación a la siguiente (Cepal, 2004). La educación permite a las personas mejorar sus condiciones de vida, las posibilidades de movilidad social (INEE, 2011), y genera en las naciones estabilidad y gobernabilidad.

En la juventud se define la vocación, se construye la esperanza y se afirman los valores universales y cívicos. El futuro de los jóvenes depende de la realidad presente, este futuro depende de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se brinde ahora. Entre las causas que explican o generan el problema de la deserción se pueden enumerar varias. Sin embargo, la explicación que se abordará en este estudio será desde una perspectiva no tradicional, relacionada con las interacciones del estudiante con su entorno y motivaciones, ya que de acuerdo a datos recabados con anterioridad, son fundamentales para entender el problema de la deserción. Hay que reconocer que ciertas causas están relacionadas, un estudiante no deserta atendiendo solo a una causa, por lo que se considera necesario visualizarlas en conjunto.

En general, los adolescentes y jóvenes de hoy gozan de más opciones que las generaciones previas; son más urbanos; cuentan con niveles de escolaridad superiores a los de sus padres; están más familiarizados con las nuevas tecnologías; tienen acceso a más información sobre diferentes aspectos de la vida, así como sobre la realidad en la que viven. Pero a la vez enfrentan problemas asociados con la complejidad del mundo moderno, y otros vinculados con la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza al país, donde las estructuras de oportunidades para los jóvenes son muy diversas, y tienden a producir una mayor marginación. Además, el contexto de crisis y precariedad actual dificulta el acceso de los jóvenes a instituciones sociales claves para su desarrollo, como la educación y el trabajo, lo cual constituye un proceso de exclusión social que tiene el potencial de reproducir la pobreza y la vulnerabilidad a través de las generaciones (Conapo, 2010).

Existe un trabajo en la materia que es considerado el más antiguo y que puede ser de utilidad para este trabajo y fue publicado en una importante obra sobre las universidades norteamericanas en 1962. Fue escrito por uno de los pioneros del tema, Summerskil. Su

artículo nos ofrece una visión panorámica de la universidad, su problemática y retos desde antes de la Segunda Guerra Mundial hasta fines de los años cincuentas.

En seguida existe una síntesis de 1970 de W. Spady, y dos más, una de 1975 y otra de 1986, ambas de Vincent Tinto. Estos tres trabajos de dos autores relacionados por su contribución al desarrollo de algunas de las investigaciones más completas sobre el tema, cubren tres décadas de estudio en la materia. Desde mediados de los cincuentas a mediados de los ochentas, presenta una visión panorámica sumamente completa de la investigación en el periodo de auge educativo posterior a la Segunda Guerra Mundial, con la llegada a la universidad de los niños del “baby boom” en los años sesentas, la crisis de Vietnam, la reducción de la matrícula a fines de los setentas, y la época de Reagan.

La última referencia corresponde a un libro de Vincent Tinto (1987) que es fundamental analizar ya que estudia las causas y genera propuestas sobre el tema en cuestión pero además incorpora un elemento hasta ese momento novedoso: que la deserción no se da solamente por una causa o de manera espontánea, sino que es un proceso de “*desgaste*” del estudiante que lo lleva a abandonar temporal o permanentemente sus estudios.

Al ser Vicent Tinto un autor con amplia bibliografía en la materia, es lógico que otros investigadores hagan referencia a él, así al buscar documentación sobre los trabajos de Tinto se llega a otros teóricos con aportaciones valiosas. Así, podemos destacar el trabajo publicado en la revista “*New Direction for Institutional Research*”, cuyo editor era Ernest T. Pascarella, los autores fueron John P. Bean, Oscar T. Lenning y Patrick T. Terenzini quienes influenciados por una investigación de Tinto acerca de las diversas formas de definir la deserción, desarrollaron este estudio que contiene tres vertientes, las cuales presentan avances teóricos y metodológicos en la investigación descriptiva y explicativa de la deserción.

Hay también, en la citada revista, un trabajo de Philip Bean y E. T. Pascarella acerca del diseño y la evaluación de programas de intención institucional para reducir la deserción.

Otra fuente importante para fortalecer el marco teórico de los estudios de deserción es la investigación de los editores, Martha Mc. Ginty y William Klepper de la revista “*New Directions for Higher Education*” (1987). El estudio se enfoca en los programas puestos en práctica por diversas instituciones para aumentar la eficiencia terminal. Partiendo de investigaciones diseñadas con el apoyo del Instituto de Investigaciones Sobre Educación Superior, un consorcio de 12 instituciones comenzó a aplicar diversas medidas a partir de

1984, incluyendo estrategias orientadas a los alumnos de nuevo ingreso y a los de “alto riesgo”. Estas medidas fueron aplicadas conjuntamente por las áreas académicas y las administrativas encargadas de apoyar a los estudiantes. Tal colaboración fue muy rica y mejoró los índices de permanencia escolar.

El debate sobre la deserción y su marco teórico comienza con su propia definición. Tinto (1989), afirma que el estudio de la deserción en la educación superior y media superior es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además una gama de diferentes tipos de abandono. Adicionalmente, afirma que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar.

Tinto (1982) define deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Señala que se puede considerar como desertor a aquel individuo que siendo estudiante no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. En algunas investigaciones, a este comportamiento se le denomina “primera deserción” (first drop out), ya que no se puede determinar si pasado este periodo de tiempo el joven retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico en otra institución (Tinto 1989; Cabrera et al. 1992 y 1993; Adelman 1999).

Según González (2005) se pueden diferenciar dos tipos de abandonos en los estudiantes universitarios, con respecto al tiempo (inicial, temprana y tardía) y con respecto al espacio (institucional, interna y del sistema educativo).

Existen las **teorías psicológicas** que señalan que los rasgos de personalidad son los que diferencian a los estudiantes que terminan sus estudios regulares de aquellos que no lo logran. Fishbein y Ajzen (1975) analizan el comportamiento como actitudes en respuesta a situaciones específicas. Según estos autores la deserción es el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales.

Ethington (1990) introduce una teoría más general sobre las conductas de logro y con ello concluye que el rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro al actuar sobre el auto concepto del estudiante, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito entre otros.

Otra teoría es la de Bean y Eaton (2001), cuyas bases fundamentales fueron los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social. Estos autores presentaron cuatro teorías: a) Teoría de actitud y comportamiento, la que se desprende del individuo y su relación con las personas y el entorno; b) Teoría de la autoeficacia, una percepción individual capaz de tratar con tareas y situaciones específicas; c) Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente; d) Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno. Estos autores enfatizaron la importancia que posee la institución al disponer de servicio de enseñanza, comunidades de aprendizaje en el primer año, seminarios de orientación profesional y programas de tutoría. En relación a **las teorías sociológicas**, los autores enfatizan la influencia de factores externos al individuo como causas de la deserción, adicionales a los psicológicos. Spady (1970) se basó en un modelo sobre el suicidio de un autor llamado Durkheim (1951) indicando que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de educación superior. Spady señala que el medio familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las cuales a su vez, afectan su nivel de integración social en la universidad. Este autor encontró seis predictores de la deserción estudiantil en los “colleges” norteamericanos: integración académica, integración social, estado socioeconómico, sexo, calidad de la carrera y promedio escolar.

Las teorías económicas sobre la deserción desarrolladas por Cabrera et al. (1992-1993), Bernal et al. (2000) y St. John et al. (2000) se pueden dividir en dos: a) Costo/Beneficio, la cual consiste en que cuando los beneficios sociales y económicos son percibidos como mayores que los derivados por actividades alternas (como por ejemplo un empleo), el estudiante opta por permanecer en la escuela, y lo mismo puede aplicarse a la inversa y, b) la focalización del subsidio, los cuales deben aplicarse a quien realmente lo necesita evitando la regresión del subsidio.

Las teorías organizacionales sostienen que la deserción depende del énfasis de la institución escolar en la integración social, y más particularmente en el abandono de los estudiantes (Berger y Milen 2000; Berger 2002; Kuh 2002). En este enfoque es altamente relevante la calidad de la docencia, la experiencia de aprender en forma más activa por parte de los estudiantes en las aulas, las cuales afectan positivamente la integración social del estudiante. (Braxton et al. 1997)

Las teorías de interacción, cuyo expositor principal es Tinto (1975), explican el proceso de permanencia como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). Su base teórica radica en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. Tinto (1987) sugiere que una buena integración es uno de los aspectos más importantes para la permanencia, y que esta integración depende de: las experiencias en el centro escolar, las experiencias previas al acceso y las características individuales en relación a las políticas y prácticas universitarias.

OBJETIVOS Y METAS DE INVESTIGACIÓN

Planteamiento de objetivos y metas

- a. Formulación del objetivo general:
Evidenciar el interés del estudiante en el estatus social por encima del académico
- b. Formulación de los objetivos específicos:
 - 1.- Demostrar la tendencia que tienen los estudiantes en darles prioridad a los bienes materiales dejando en segundo término su preparación académica en el bachillerato.
 - 2.- Identificar qué factores determinan el abandono escolar.
- c. Planteamiento de metas:
 - 1.- Lograr la integración del estudiante al grupo.
 - 2.- Evitar que deserte el estudiante.
 - 3.- Generar el interés para que terminen su trayectoria académica

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EL TRATAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

Procedimiento metodológico

Paradigma de investigación mixto, según proponemos realizarlo por medio de instrumentos cuantitativos y reforzarlo con reflexión e información metodológicamente cualitativas.

Método cuantitativo de investigación; realizado por medio de una encuesta aplicada a estudiantes de entre 15 y 18 años, con motivo de que están en una etapa de formación ya operacionalmente abstracta y de reflexión personal junto con temáticas de auto conocimiento y auto realización personal. Estudian materias que los inducen en la introspección y en la socialización con temáticas psicológicas, sociales y morales con reflexión de valores. Aún no han realizado una reflexión para construir un Proyecto de Vida, pero están en capacidad de hacerlo y tienen los elementos conceptuales para el efecto.

Método cualitativo de investigación, trataremos de ver si se cumple la hipótesis de que **El concepto de apariencia para la pretensión de un estatus social impacta en el abandono escolar durante la trayectoria académica, específicamente en alumnos de bachillerato de la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto**, por medio de cuestionarios y entrevistas.

El tipo de investigación

Exploratoria, porque se abordan aspectos no claramente conscientes y hondamente inmanentes como es el reconocimiento de lo que se es y de lo que sólo se aparenta. *Correlacional* porque se integran sintéticamente conceptos puramente filosóficos con términos psicológicos y *Explicativa* al tratar de encontrar si efectivamente es importante distinguir y discernir los diferentes planos del ser humano al formular una correcta jerarquía de valores al formular un Proyecto de vida.

Diseño de investigación: es transversal.

La investigación experimental, encuesta física, cuestionario y entrevista.

La investigación no experimental, investigación bibliográfica.

Selección de los informantes, deberán ser 207 de entre una población de 878 estudiantes de bachillerato con edades de entre 15 y 18 años, para lograr una confianza del 90% con un error máximo de 5% pretendiendo una tasa de respuesta del 100%, todo esto calculado según Asesoría Económica & Marketing S.C. (corporacionaem, 2009)

Viabilidad de realización

Esta investigación es viable desde los diversos enfoques y proyecciones planeadas:

- * Desde el enfoque Ontológico, porque se reconoce en la esencia del ser humano un conjunto de partes (mentalmente analizadas) que se pueden investigar sobre todo en un estudio de caso o por los resultados de una encuesta bien llevada, sin dejar de lado su corroboración y fundamentación con una teoría previamente elegida.
- * Desde el punto de vista Epistemológico porque es posible en los seres humanos el investigar y el conocer, y es posible y plausible el enfocarse en un aspecto del ser humano poco estudiado o reflexionado.
- * Desde la perspectiva Metodológica ha quedado completamente delimitado el problema, la pregunta y el trabajo de campo y el de investigación en este protocolo.
- * Además es viable en los aspectos Material, Económico, Cronológico y Topológico, puesto que se llevará a cabo dentro de un plantel educativo a nivel bachillerato. Y si los resultados no concuerdan con la hipótesis planteada por lo menos se podrá aducir que ésta definitivamente (o provisionalmente) ha sido falsada.

BIBLIOGRAFÍA, REFERENCIA UTILIZADA.-

Se describe en las notas al pie de página y en el cuerpo de la presente propuesta.

II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI
Noviembre 2017

**BULLYING, COMO CAUSA DE DESERCIÓN EN LA PREPARATORIA
REGIONAL DE SAN MIGUEL EL ALTO**

MA. ESTELA LÓPEZ MARTÍN
MTRA. EN TERAPIA FAMILIAR SISTÉMICA
PROFESOR DE ASIGNATURA “B”
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA EPRSMA
loma_es@hotmail.com

LIC. MIGUEL ÁNGEL POLANCO RAZURA
LIC. EN CONTADURÍA PÚBLICA
PROFESOR DE ASIGNATURA “B”
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA EPRSMA
herodes_2000@hotmail.com

GERARDO VITE JIMÉNEZ
LIC. EN DERECHO
PROFESOR DE ASIGNATURA “B”
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA EPRSMA
vittte2000@yahoo.com.mx

SAN MIGUEL EL ALTO, JALISCO.

OCTUBRE DE 2017

RESUMEN

La deserción se refiere al abandono escolar en cualquier nivel educativo, factor preocupante en la sociedad, porque interrumpe su formación académica, situación alarmante, pues repercute en su educación a los futuros ciudadanos y los conlleva a truncar sus relaciones interpersonales tales: las cuestiones laborales, familiares, profesionales entre otras. Por lo que puede afectar a su estilo y calidad de vida. Es por ello que nos hemos enfocado a la cuestión alarmante del bullying, que va en aumento considerable y que día a día pone en riesgo a la comunidad estudiantil. En nuestro trabajo se analizará cada uno de estas causas y se desarrollará en forma descriptiva, haciendo reflexiones sobre cada problemática.

PALABRAS CLAVES

Bullying, deserción, violencia, economía, familiar, etc.

ABSTRACT

When we talk about desertion, we refer to school abandonment at any academic level, which is a concerning issue in the society due to the interruption of its academic development, leading its members to leave their interpersonal relationships, such as work relationships, family, professional, among others; situation that can affect their life quality. Due to the afore mentioned situation, we have put our attention to the alarming situation of Bullying, which is getting worse every day and affects the students community.

In this research, the causes for desertion will be analyzed and developed in a descriptive way, reflecting on every issue.

KEY WORDS

Bullying, desertion, violence, economy, familiar, etc.

1 LA DESERCIÓN

1.1 CONCEPTOS GENERALES

La deserción es un término vinculado al verbo desertar: abandonar, dejar, alejarse. En el plano educativo, se utiliza el término para hablar de aquellos alumnos que abandonan sus estudios por diferentes causas; entendiéndose por estudios a toda educación que se encuentra dentro del sistema educativo impuesto por el gobierno que rija en aquel Estado (primaria, secundaria, bachillerato, universidad, etc.). Aquellas personas que dejan de estudiar, se convierten en desertores escolares.

1.2 LA DESERCIÓN EN EL NIVEL MEDIA SUPERIOR

La deserción en el nivel medio superior es un problema multifactorial que afecta a la mitad de los jóvenes entre los 15 y 17 años de edad, se ha analizado desde todos los sentidos, social, pedagógico, normativo, económico, pero por la adversidad aún no se ha podido encontrar la respuesta que ayude a su disminución significativa ya que se ha visto que las medidas adoptadas no han dado los frutos esperados.

Analizar la deserción relacionándola desde el aspecto cultural, familiar, considerando la problemática como apatía, falta de motivación y de apoyo familiar nos da una luz de posibilidad más pronta y viable.

2 LA EDUCACIÓN

2.1 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho importante y fundamental, que está extremadamente relacionado con el desarrollo personal, social, económico y político; es una forma

de acceso a los otros Derecho Humanos. Por todo es un compromiso y prioridad del Estado avalar su cumplimiento por medio de las obligaciones de respetar, proteger, garantizar, obligar y promover. Además de generar los elementos esenciales de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y calidad para su ejercicio; manteniendo los principios de no discriminación, progresividad y máximo uso de recursos.

Nuestro proyecto de trabajo tiene la finalidad de abarcar los ámbitos internacional, nacional, estatal, municipal y local. De tal forma las herramientas a utilizar serán por medio del método deductivo a través de lo cualitativo y cuantitativo, tomando en consideraron investigación literarias, entrevistas y encuestas, representando por puntos estadísticos y gráficas mismos que se darán a conocer en el presente trabajo, cabe señalar y mencionar un dato relevante en la encuesta que se realizó el señalamiento considerado de que el Bullying era causa de deserción escolar, es por tal motivo que nos enfocamos al presente tema.

3 BULLYING

3.1 MANIFESTACIONES DE BULLYING

“BULLYING: Una clara manifestación de la violencia escolar” hare referencia al siguiente enunciado: “Ninguna violencia contra los niños y jóvenes está justificada y toda violencia puede ser prevenida”. Es necesario, transformar la mentalidad de la sociedad y las condiciones económicas y sociales subyacentes ligadas a la violencia. Paulo Sergio Pinheiro 2006.

Ahora bien, empecemos a señalar que una de las causas importantes por las que el derecho a la Educación puede verse vulnerado es por múltiples factores; una es la violencia_ La cual no es un elemento nuevo en la sociedad, pero por su mayor visibilidad y prioridad a nivel público lo colocan en un plano de interés prioritario. Una de sus manifestaciones es la violencia escolar, donde cada vez son más frecuentes los episodios agresivos dentro de los centros educativos. Expresados en

reiteradas ocasiones a través del acoso y maltrato entre pares o grupos a lo que hoy en la actualidad es conocido como bullying.

Tenemos que dejar en claro, que, sin importar la condición social de los estudiantes, el bullying comprende las siguientes conductas: (*intimidación, amenazas, insultos, extorsión, robo, empujones, humillaciones, agresiones tanto físicas y emocionales entre otras*). Además, se presentan en las escuelas en todos los niveles educativos; primarias, secundarias, preparatorias etc.

Por lo tanto, podemos considerar que el bullying afecta el derecho a la educación, pues a la hora que se cometen contra un alumno o alumna actos de acoso, agresiones físicas y verbales y demás señalados en el párrafo anterior, se limitan e impiden objetivos de la educación, entre los que podemos señalar el pleno desarrollo de la personalidad humana, el sentido de la dignidad de cada individuo y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, así como la deserción entre otros.

Para avalar la realización de este proyecto se ejecutaron una serie de actividades mismas que arrojaron los siguientes datos:

1.- La primer actividad fue informarnos de los resultados que se encuentran en la oficina de Orientación Educativa, misma que consiste en verificar los expedientes de los alumnos que han desertado, tomando en cuenta desde el ciclo escolar 2015-A al 2017-A arrojándonos la siguiente información: siendo un total de 95 Alumnos desertores de los cuales se mencionan los siguientes factores del ciclo escolar correspondiente:

a) Ciclo escolar 2015-A:

- 1.- Por reprobación
- 2.- Porque le disgusta estudiar
- 3.- Por falta de dinero
- 4.- Porque cayó en artículo 33

5.- Por cambio de escuela

6.- Por cambio de residencia

b) Ciclo 205-B:

1.- Por cambio de residencia

2.- Por cambio de escuela

3.- Por falta de dinero

4.- Porque le disgusta estudiar

5.- Porque le gusta jugar fut bol

6.- Por problemas familiares

7.- Porque cayó en artículo 33

c) Ciclo 2016-A:

1.- Por cambio de residencia

2.- Por cambio de escuela

3.- Porque le disgusta estudiar

4.- Porque es mejor trabajar que estudiar

5.- Por falta de dinero

6.- Por reprobación

7.- Porque se estresa mucho

d) Ciclo 2016-B:

1.- Por cambio de escuela

2.- Porque le disgusta estudiar

3.- Porque le disgusta el turno

4.- Porque es mejor trabajar que estudiar

- 5.- Porque cayó en artículo 33
- 6.- Porque se casó
- 7.- Porque no sabe lo que quiere

e) Ciclo 2017-B:

- 1.- Porque es mejor trabajar que estudiar
- 2.- Porque le disgusta estudiar
- 3.- Por cambio de escuela
- 4.- Por cambio de residencia
- 5.- Porque se fue al convento
- 6.- Por falta de dinero
- 7.- Porque cayó en artículo 33
- 8.- Porque se fue al seminario

En esta pesquisa no se encontró motivo del bullying que fuera un factor causal de deserción, por lo que acudimos a elaborar una encuesta en donde aplicamos una muestra del 10% del alumnado de la Escuela de un total de 889 alumnos. Cabe aclarar que dentro de esta encuesta se realizaron 10 preguntas de las cuales consideramos dos de ellas como referencia y respaldo al proyecto anterior, consistente en la pregunta nueve y diez. Dejando las 8 preguntas restantes para la continuación del proyecto de Convivencia Sana, que arduamente se está llevando a cabo en la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel El Alto, Jalisco.

- 9) Sabes lo qué es la deserción escolar?
- 10) Crees tú que el bullying sea una causa de deserción de la preparatoria?

Los resultados que se generaron en la encuesta que se realizó son las siguientes:

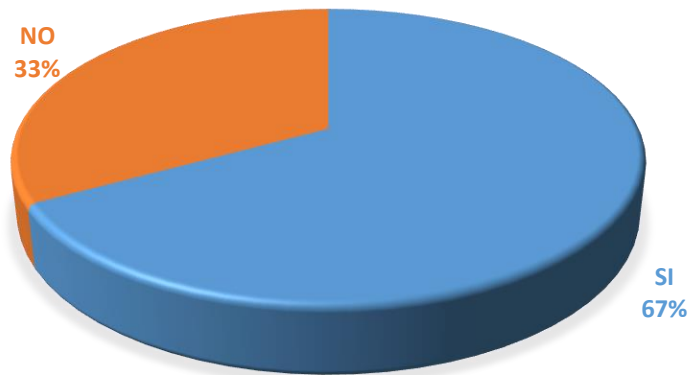
- 9) El 57% tiene claramente lo que es la deserción escolar.

10) El 63% considera que el bullying es causa de deserción.

TABLA GENERAL

Nº	PREGUNTA	A)	B)	C)	D)	SI	NO
1	¿Usted conoce o sabe lo que significa el Bullying?				0	100	0
2	¿Cree que el Bullying es o se ha convertido en un problema mundial?					80	20
3	¿Alguna vez sufrió Bullying?					31	69
4	¿Alguna vez fuiste parte del Bullying?					49	51
5	¿Qué piensa acerca del Bullying?	6	5	87			
6	¿En qué te afecta el Bullying?	9	85	6			
7	¿Si tú vivieras Bullying serías capaz de?	18	6	76			
8	¿Qué harías para disminuir el Bullying en tu escuela?	62	22	16			
9	¿Sabes lo que es deserción?					67	33
10	¿Crees tú que el Bullying sea una causa de deserción de la preparatoria?					72	28

¿SABES LO QUE ES DESERCIÓN?



¿CREES TÚ QUE EL BULLYING SEA UNA CAUSA DE DESERCIÓN DE LA PREPARATORIA?

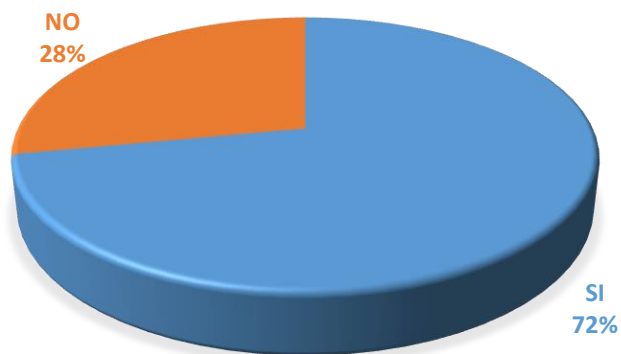
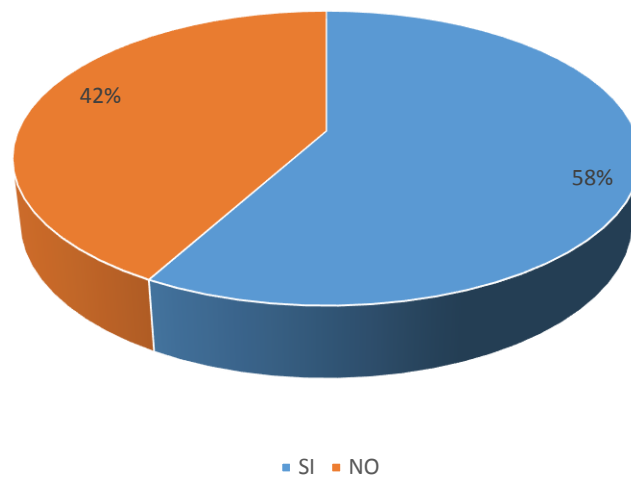


TABLA DE LA MUJER

Nº	PREGUNTA	A)	B)	C)	D)	SÍ	NO
1	¿Usted conoce o sabe lo que significa el Bullying?					50	0
2	¿Cree que el Bullying es o se ha convertido en un problema mundial?					46	4
3	¿Alguna vez sufrió Bullying?					20	30
4	¿Alguna vez fuiste parte del Bullying?					19	31
5	¿Qué piensa acerca del Bullying?	2	1	47			
6	¿En qué te afecta el Bullying?	4	40	6			
7	¿Si tú vivieras Bullying serías capaz de?	1	1	48			
8	¿Qué harías para disminuir el Bullying en tu escuela?	41	7	2			
9	¿Sabes lo que es deserción?					29	21
10	¿Crees tú que el Bullying sea una causa de deserción de la preparatoria?					39	11

¿Sabes lo que es deserción?



¿Crees tú que el Bullying sea una causa de deserción de la preparatoria?

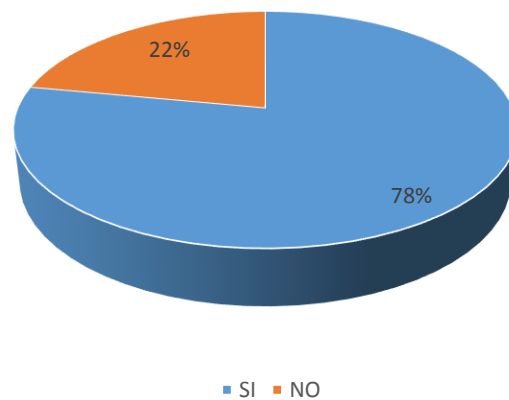
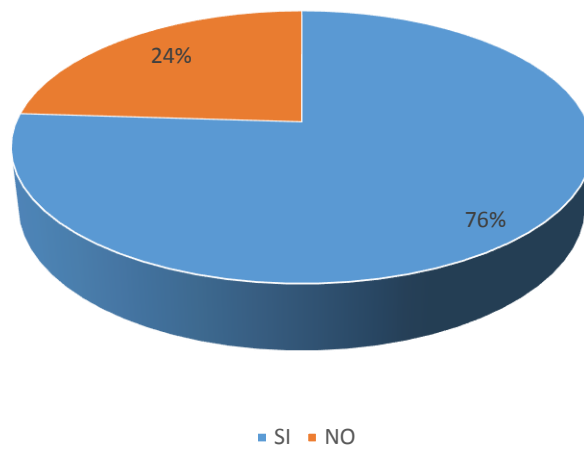


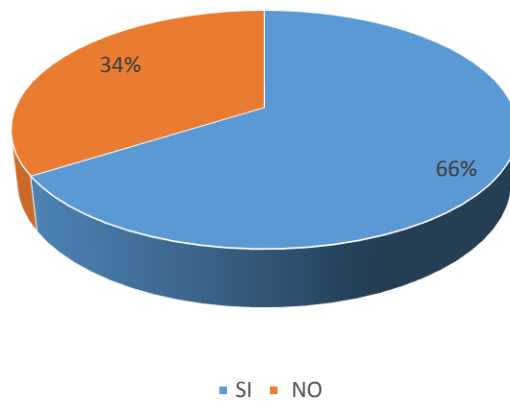
TABLA DEL HOMBRE

Nº	PREGUNTA	A)	B)	C)	D)	SÍ	NO
1	¿Usted conoce o sabe lo que significa el Bullying?					50	0
2	¿Cree que el Bullying es o se ha convertido en un problema mundial?					34	16
3	¿Alguna vez sufrió Bullying?					11	39
4	¿Alguna vez fuiste parte del Bullying?					30	20
5	¿Qué piensa acerca del Bullying?	4	4	42			
6	¿En qué te afecta el Bullying?	7	39	4			
7	¿Si tú vivieras Bullying serías capaz de?	12	2	36			
8	¿Qué harías para disminuir el Bullying en tu escuela?	30	14	6			
9	¿Sabes lo que es deserción?					38	12
10	¿Creés tú que el Bullying sea una causa de deserción de la preparatoria?					33	17

¿Sabes lo que es deserción?



¿Crees tú que el Bullying sea una causa de deserción de la preparatoria?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

González, L. (2006). "Repitencia y deserción universitaria en América Latina", en: UNESCO–IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000–2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas: IESALC–UNESCO, pp. 156–168.

Martínez, E (2001). "Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes", en ANUIES (2001), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las ÍES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES,

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM/ANUIES.

Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva" *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVIII, núm. 71.

LA ESCUELA COMO MOVIMIENTO SOCIAL. ALTERNATIVAS A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA MEDIACIÓN COMUNITARIA

María Jesús Márquez García.. Universidad de Valladolid, mariajesus.marquez@uva.es¹

Dr. Pablo Cortés González. Universidad de Málaga, pcortes@uma.es²

José Ignacio Rivas Flores. Universidad de Málaga, i_rivas@uma.es³

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada con mediadoras en contextos escolares vulnerables desde un enfoque biográfico. Los relatos de vida han sido utilizados desde diversas disciplinas con diversos objetivos orientados a situar los relatos en un marco conceptual, epistemológico y ético. Construir historias de vida, relatos de vida, biografías o autobiografías no supone sólo hablar de sujetos individuales, y nuestra relación con ellos, sino que pone también de manifiesto el contexto social político y cultural en los que se han ido construyendo estos relatos.

En este sentido, esta trabajo rescata voces que ponen en tela de juicio el sentido de escuela disciplinar, por su poca capacidad para bordar los fenómenos sociales emergentes, especialmente en contextos en exclusión. Los resultados desvelan un modelo alternativo basado en una perspectiva dialógica-horizontal, con la finalidad de construir la escuela como un movimiento social que sea capaz de acoger y engranar un proyecto comunitario de hacer educación.

Al respecto, se observa como en los últimos años son las ONGs, y otras organizaciones sociales, las que se involucran en el día a día de muchas escuelas para suplir la función socioeducativa, encontrándose fuertes choques entre los distintos agentes educativos en torno a competencias, formación, concepción de la función docente y mediadora. Lo que aporta la escuela como movimiento social, es construir el escenario escolar como núcleo neurálgico de la acción socioeducativa.

Palabras clave: Narración – mediadores – exclusión – escuela - movimientos sociales,.

Abstract

This paper presents some research results developed with social mediators in a disadvantage school context. The methodology used is settled from a biographical approach. Life stories have been used for various disciplines with various objectives aimed to place the stories in a conceptual, epistemological and ethical framework. To work with life stories or autobiographies

¹ Doctora en Ciencias de la educación y Profesora ayudante doctora.

² Doctor en Ciencias de la educación y Profesor ayudante doctor.

³ Doctor en Ciencias de la educación y Catedrático de Universidad.

means understand the individuals and our relationship with them, and also the political and cultural context in which these stories have been developed.

In this sense, this work calls in the sense of disciplinary school perspective, for its poor ability to embroider the emerging social phenomena, especially in disadvantage contexts. The results reveal an alternative model based on a dialogic - horizontal perspective in order to build the school as a social movement that is able to receive and engage a community and educative project.

In this regard, the NGOs and other social organizations are involved in the daily life of many schools in order to support in the social needs. But we find strong clashes between the different educational agents around skills, training, teaching and mediating roles, etc. Then, we understand that what brings the perspective of school as a social movement is the capacity to be the essential structure of participation through educative actions.

Key words: Account – mediators – exclusión – school - social movements,

1. INTRODUCCIÓN

El panorama de las escuelas en barrios marginados con población excluida ha cambiado en los últimos años debido a distintos y complejos factores acontecidos de carácter social, político, económico y pedagógico. La escolarización del alumnado de minorías étnicas está conseguida en su totalidad desde finales de los años ochenta y en este periodo han ido emergiendo distintas organizaciones sociales que apoyan los derechos e inclusión educativa de colectivos minoritarios culturales, funcionales, etc. El tercer sector, asociaciones vecinales, juveniles, de mujeres, ONGs estatales, etc., se ha ido haciendo un hueco importante en el panorama socioeducativo de los barrios marginados.

Una de las preocupaciones más importantes y que mayores dosis de esfuerzo precisa es el elevado número de abandono y fracaso escolar que se produce en estos entornos, en los que se requiere una especial revisión pedagógica. Paradójicamente muchas de las escuelas en estos barrios siguen un modelo educativo instructivo-disciplinar, desvinculado del trabajo educativo comunitario. De este modo se hace partícipe del proceso de construcción neoliberal, olvidando que la escuela, como institución, no solo cumple una función instructiva, sino una función social y educativa garante del desarrollo de personas y sociedades en términos democráticos y de justicia social. En este sentido, tanto las ONGs, como otros colectivos sociales vecinales, cada vez tienen más que aportar a la escuela.

Por otra parte, la escuela tiene que ir asumiendo que el cambio y la transformación tiene que realizarse junto a la comunidad. Los 'problemas' educativos no son solo responsabilidad de la escuela o de las familias, sino que se sitúan como una preocupación de toda la sociedad. En

este sentido, encontramos experiencias en las que un modelo de escuela diferente (entendida como movimiento social), en un plano igualitario, dialógico y reivindicativo y en red, ha ido sumando y ofreciendo el camino por el que avanzar en la transformación.

La investigación que presentamos en este apartado es fruto del trabajo realizado a partir de relatos de mediadoras que trabajan con población gitana en distintos centros educativos de barrios marginados. En ella se aborda el análisis de la relaciones de las ONGs y otras organizaciones sociales con las escuelas de población gitana y su contribución al trabajo conjunto de inclusión educativa y social a partir de estrategias de mediación comunitaria y en red. A través de ellas nos acercamos a la reflexión sobre las aportaciones que la escuela construye como movimiento social alejándose del modelo de escuela disciplinar tradicional que apuntábamos supra.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El concepto de escuela que se maneja en la actualidad, aún se relaciona directamente con la idea de progreso de la modernidad emanada de los avatares sociales, económicos y políticos, que han propiciado la emergencia de los Estados de Bienestar orientado a sostener el equilibrio entre clases sociales (Giroux, 2001; Martínez Bonafé, 2003; Fernández Enguita, 1998, Rivas, 2009; Rivas, Leite, Cortés, 2010; Rivas, Leite, Cortes, Márquez y Padua, 2010).

Los nuevos contextos sociales, económicos y culturales propios de la globalización neoliberal, generan nuevas relaciones de poder entre las clases, los sujetos y el contexto, estableciendo fuertes situaciones de exclusión. La exclusión como concepto hace un tránsito desde esa dimensión individual de la marginación hasta la consideración de la dimensión contextual, refiriéndose, en palabras de Lenoir (en Vera y Ávila, 2011: 46), a las situaciones de precariedad que conducen a distintos procesos de marginación en las sociedades actuales. La dimensión contextual adquiere un significado clave a la hora de entender los procesos de desigualdad social, cultural y jurídica en las sociedades postmodernas. Un ejemplo, puede ser la precarización generada en los últimos tiempos también en las personas con empleo.

Mientras que en la industrialización del XIX, la escuela jugaba un papel instructivo-formativo (muy dirigida a la cualificación de la mano de obra), hoy no encaja en los mencionados nuevos escenarios sociales, políticos, profesionales y culturales. La respuesta se basa en la necesidad de una construcción inclusiva de la escuela (Stainback y Stainback, 1999, Included, 2012) que atienda y reduzca las relaciones fuertemente excluyentes que produce. De acuerdo con Gorri (2006: 339 y 342), se debe considerar que los grupos sociales marginados tienen mayor dificultad de acceder o mantenerse en los sistemas escolares y añadiríamos, en los sistemas educativos en general. Además, para el acceso al trabajo, los sistemas formativos se configuran como elementos credenciales. He aquí una contradicción de las democracias formales actuales y de la cultura capitalista, donde se genera desigualdad en los procesos para hacer sostenible el propio sistema.

En todo este entramado, vemos como el papel social de la escuela es, en muchos casos, desarrollado por la aparición de ONGs y otras organizaciones sociales a través de la mediación. En la institución escolar son acogidas como una oportunidad para paliar los problemas sociales, culturales y educativos que desde el modelo burocrático y disciplinar no se puede abordar y que se empieza a resolver a través de entidades externas.

A lo largo de la década de los noventa y principios del dos mil, se empieza a sistematizar y a formar a los diversos agentes sociales en procedimientos, técnicas y teorías de la mediación e interculturalidad. Ante nuevas y no tan nuevas necesidades como es la multiculturalidad y el éxito escolar de la población marginadas de lo social y lo educativo, la institución escolar responde a la mediación de modos diferentes:

1. La mediación como recurso al servicio de la institución. Por lo tanto un mediador o mediadora acrítica para la cultura escolar (una falsa neutralidad).
2. La mediación como técnica de resolución de conflictos y por lo tanto el mediador o mediadora como experto en resolución de conflictos a demanda.
3. La mediación dialógica y por lo tanto la construcción de una comunidad y un nuevo marco de relaciones.

Desde las dos primeras perspectivas surgen una demanda de mediadores, o mejor llamarlos intermediadores, al servicio de la cultura disciplinar, centrada en los conflictos entre alumnado y con las familias. Jean François Six (2005), los llama los mediadores “elaborados”, refiriéndose a aquellos que, controlados por la dirección del centro o la administración educativa, prestan los servicios que requiera la institución, contemplando que manejen ciertas técnicas y habilidades de comunicación con las familias y minorías del entorno para hacer de escudo frente a los conflictos. Ante esta situación, se critica la formación y a la vez la dependencia de este tipo de mediadores y mediadoras que basan su trabajo en meras recetas, e intentos de técnicas exactas (Vinyamata, 2007), sin entrar en dilemas y en discernimientos pedagógicos. En este caso la mediación es un acto aislado y puntual, dejando sin cuestionar la raíz cultural y relacional de algunos de ellos.

Desde esta perspectiva la función social, instructiva y educativa de la escuela, cada vez más se aleja una de otra: el profesorado a enseñar, el mediador, o el trabajador social, o el educador social, a resolver los problemas culturales y sociales con el entorno... Al respecto, se encuentra una brecha entre el profesorado que no asume como suyos parte de los problemas que surgen en el ámbito educativo por la saturación de prácticas burocráticas y administrativas, y los mediadores/as que denuncian la “indiferencia y la fuga de los profesores que no intervienen ante los desordenes más banales” (Dubet, 2006a: 309), y van delegando en ellos y ellas la función social de la escuela.

Desde una perspectiva transformadora, Boqué (2003), manifiesta que la mediación ha de contribuir al cambio social y para ello es necesario construir una cultura de mediación compartida. El reto actual de la escuela respecto a la mediación está en pasar de la

implementación de la mediación cómo sistema formal de resolución de disputas y como una “ritualización banalizante”, a una forma de gestión de la vida social y, por lo tanto, contribuir a una transformación cultural de los centros educativos (Corbo, 1999).

3. METODOLOGÍA

Abordamos esta investigación desde la narrativa, un enfoque integrado en el paradigma cualitativo y que significa una práctica naturalista y democrática para construir conocimiento crítico desde las voces de las personas implicadas en la práctica. Contar y narrar vivencias propias y compartir las narraciones de los actores supone una relación dialógica e intersubjetiva, entendiendo que la subjetividad es una condición necesaria para el conocimiento social. El enfoque narrativo ocupa un lugar importante en el paradigma cualitativo, por su credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Rivas, 2009, Rivas, Leite y Megías, 2014).

El objeto de estudio es indagar la relación que las mediadoras interculturales, pertenecientes a ONGs, mantienen con los centros educativos en contextos marginados, sus aportaciones para un trabajo comunitario y las barreras institucionales que frenan su trabajo. Los relatos de vida presentados tienen en cuenta la construcción del mundo social, cultural y político, dando sentido a cómo se vive, actúa y piensa en la relación de las mediadoras interculturales con escuelas en contextos marginados. Se contextualiza y sitúa en la problemática que se deriva de la trayectoria escolar del alumnado perteneciente a minorías étnicas, concretamente la comunidad gitana en Andalucía, y el contexto político y social en los que se enmarca el trabajo mediador de las ONGs, en concreto los prescriptivos para el trabajo de mediación intercultural en los centros educativos.

El foco de investigación, lo abordamos desde seis relatos de vida: tres a mujeres gitanas y tres no gitanas que trabajan en una ONG vinculada a un programa de educación para la inclusión social y educativa del alumnado gitano. La diversidad de estas profesionales nos da un perfil amplio formado por mujeres con formación académica relacionada con el mundo de la educación: dos maestras, una pedagoga, una antropóloga y dos tituladas bien desde un taller de empleo o del master en mediación intercultural; todas ellas con amplia trayectoria laboral en el trabajo socioeducativo vinculado a entidades sociales. Los relatos fueron contruidos y consensuados con las participantes; el proceso de recogida de información se realizó a partir de entrevistas en profundidad y observación participante que se formalizó en un contexto natural de diálogo; en ellas se profundizó en cuestiones relativas a su práctica mediadora intercultural, social, educativa e institucional en los centros educativos y en los entornos familiares del alumnado gitano.

Se construye un relato con cada participante a partir las entrevistas en profundidad realizadas, entre cuatro y cinco entrevistas, acompañadas de observaciones en los contextos de trabajo, conversaciones informales y acceso a documentos facilitados como fotografías, libros, prensa

etc., que si bien no forman parte de los informes si van aclarando los significados de la investigación. En un primer momento de negociación se comparte con las participantes la información recogida en las entrevistas en un documento sintetizado por temáticas. Una vez negociada la información, dialogada, matizada con las participantes se construye un relato que se desarrolla según categorías analíticas integrando la voz de la participante y la de los investigadores para ir señalando aspectos de análisis. El relato final formado por categorías analíticas, descripciones de los investigadores y la voz de la participante que orientan la interpretación se vuelve a negociar con las participantes para finalmente construir un relato consensuado.

PARTICIPANTES	PROCESO METODOLÓGICO	PUNTOS DE INFLEXIÓN PARA LA INVESTIGADORA	INSTRUMENTOS
RELATOS DE VIDA A MEDIADORAS CON POBLACIÓN GITANA	Contacto, negociación, entrevistas, construcción conjunta del relato del relato de cada una de ellas, devoluciones y nuevas aportaciones.	Crear el espacio de relaciones, el diálogo, la ética y el compromiso con las participantes.	Entrevistas. Observación participante. Relatos de vida
DE LAS ENTREVISTAS A LOS RELATOS	Buscar la temáticas en las entrevistas. Elaborar categorías de análisis. Devolución de cada relato y negociación con la participante.	Elaborar relatos personales desde las temáticas que emergen de las entrevistas, señalando categorías de análisis. Generar un hilo comprensivo del proceso de investigación incluyendo observaciones y contextualización del tema.	Elaboración del relato de cada participante buscando una narrativa con sentido.
DEVOLUCIONES	Los relatos contruidos con	Las devoluciones a las	Los relatos

Y NEGOCIACIÓN DEL RELATO	descripción, reflexión, opinión e interpretación de los investigadores desde la voz de las participantes.	participantes y diálogo a partir de los relatos.	Entrevista final Conversaciones informales
ELABORACIÓN DE INFORME FINAL	Categorías interpretativas, y cuestiones para la apertura sobre el conocimiento	El diálogo interpretativo como eje del informe con las aportaciones de las participantes, los investigadores y autores que apoyan interpretaciones.	El informe interpretativo- dialógico Negociación con las participantes y la comunidad científica

En el enfoque narrativo-biográfico, la manera como afrontamos los distintos momentos de la investigación, el modo en que miramos y nos situamos ante nuestro “objeto de estudio”, no es sólo una cuestión metodológica, es también una cuestión epistemológica, política y ética, no solo en el diseño sino también en el proceso (Rivas 2009).

4. RESULTADOS

A continuación, mostramos algunos aspectos analíticos que han sido fruto del encuentro con las participantes de la investigación y que de alguna forma materializa las cuestiones preliminares que hemos ido abordando en párrafos anteriores. Por un lado presentaremos resultados en torno a aspectos del modelo educativo instructivo-disciplinar, y por otro lado, sobre aspectos que propician la escuela como movimiento social.

- Aspectos del modelo educativo instructivo-disciplinar que desvelan las mediadoras, relictantes para la construcción de una escuela como movimiento social.

Aspectos de análisis	Fragmentos relatos
La lógica de la segregación en la narrativa del profesorado	Él (profesor) me sigue explicando lo de los chicos buenos, los malos y los regulares; yo, con esa lógica, no estoy de acuerdo. Desde mi figura, y conociendo a ese centro, claro que puedo dar mi opinión, pero viendo ahora mismo el percal de lo que me puede perjudicar en el trabajo hay muchas veces que prefiero callármelas. (Lyuba pág. 56).

<p>Paternalismo segregador y la distancia emocional con la comunidad marginada</p>	<p>En otras ocasiones a los tutores les cuesta hablar con el alumnado, temen empatizar con ellos y dejarse arrastrar por lo emocional; dicen: “Pero cómo voy a enseñar a este niño lengua si son muchas problemáticas las que hay en su casa. Pobrecito, y yo qué hago si no me aprueba, y llamo a la madre y no viene... Pobre, bastante tiene con lo que tiene ya, encima queremos que estudie...” Los veo a ellos “tocados”, entran en el paternalismo (Tsurá).</p>
<p>La mediación en una escuela burocrática. Mediación “fast food”.</p>	<p>En este tipo de centros, el trabajo con la mediación se reduce a ir a coger notas, a ir a las tutorías cuando hay algún conflicto y a dar información. Si no hay ningún conflicto y no hay que recoger notas, no hay porqué ir a la escuela; de hecho en este colegio es así (Lyuba).</p> <p>Era ella (la directora) quien tenía que dominar todas las acciones; en definitiva, te quería allí de comodín, a lo mejor mediando en una pelea que hubiera en el patio, o dándole la charla a un niño que se estaba portando muy mal en clase. Pero no te querían llevando las familias al centro, no te querían hablando a los profesores y pasándoles material didáctico sobre cultura gitana, o preparando actividades interculturales eso ya era un estorbo (Lala).</p>
<p>Los problemas se solucionan fuera. Mediación como servicio a la carta de la institución</p>	<p>Ella (la directora) sentía dos necesidades, y por lo tanto dos problemas que teníamos que solucionar: uno era la convivencia en el centro, y otro el absentismo, y (añadía) -si la gente que viene de fuera no viene a ayudarme con estos problemas, todo lo que estén haciendo no me vale-. (...) (Lala).</p> <p>Ella nos ve como “apagafuegos”, aunque solo de los fuegos que quiere. En los conflictos, (la directora), actúa cogiendo a la familia antes de que hable con el tutor y la serena. Eso, para ella, es mediar, sosegar e ir de salvadora de los tutores. Así, esconde el problema (Tsurá).</p>
<p>La distancia con los familiares</p>	<p>Hacer cualquier actividad, como la de ir los padres a conocer el centro, esto lleva una serie de trámites y tiempo tremendos para que luego te digan que no, (y no se realiza) por miedo a que los padres no traigan a los hijos en cuanto entren por la puerta y vean como está el instituto (Lyuba).</p>
<p>Sin relación del profesorado con el entorno</p>	<p>La mayoría no se implican en ir a la casa del menor, a interesarse...; nada, se quedan paralizados y continúan con la clase. Sé que (en ocasiones) se les parte el alma por dentro, pero dicen – “mira tengo mis matemáticas y mi lengua y la verdad...”-</p>

	No piensan qué herramienta tienen para trabajar estos temas, o cómo van a enseñar a leer y a escribir cuando en su casa están viendo temas de maltrato psicológico o no tienen cubiertas las necesidades básicas. Hay profesores que miran para otro lado y, a veces, quieren quitarlo de su vista (Tsura).
La distancia con las familias, falta de comunicación y de interrelación.	Un ejemplo es que este año se han hecho varias actividades en el centro y hemos estado haciendo mucho trabajo para que las madres acudieran al centro. De las actividades, me llamó la atención la siguiente. Primero se hizo una función de teatro escolar (...) y después se hizo una merienda, un aperitivo, en el que ya la distribución del espacio era diferente, aunque era el mismo espacio, en el fondo de la sala se pusieron mesas grandes, y alrededor de esas mesas,... las familias, sobre todo madres, estaban comiendo, charlando y demás, y era muy impactante ver, en un lado de la mesa a todos los profesores y en el otro lado a todas las madres. Me acuerdo que lo veía y pensaba: no, esta no era la idea, la idea del aperitivo era la de mezclarse..., pero existía una separación. (Lala).
Trabajo fragmentado e incomunicado	Hay casos en los que están tantos profesionales trabajando con un mismo niño que lo vuelven loco: que si la psicóloga, que si la maestra, que si el profesor de apoyo..., y cuando tienes que trabajar con ellos, eres tú la que se vuelve loca; cada uno va por un sitio (Simza).
Organización "ad hoc"	Mi primera experiencia fue impactante: la calidad educativa dejaba mucho que desear, falta de profesorado por bajas laborales, problemas de comportamiento del alumnado, falta de relación familia-centros, alto desfase curricular, ausencia de mediación y no utilización de los recursos humanos dentro del centro: (educadoras, orientadoras...) Trabajamos en centros que son reductos, nuestra coordinación siempre pasa por la directora para todo, a la hora de organizar actividades familias-escuela,... (Tsura).

Como podemos observar, la separación escuela-familia, sobre todo en colectivos marginados, sigue siendo preocupante cuando hay que elaborar proyectos educativos orientados a la inclusión. Las escuelas comunitarias necesitan la implicación de los familiares y el entorno, para planificar el aprendizaje y continuarlo en un proceso desde la colaboración mutua.

- Aspectos que impulsan y favorecen el modelo de movimiento social. Un camino por el que avanzar en la transformación.

<p>El análisis de contexto y situaciones en su complejidad. La historia de la opresión y equilibrio del poder</p>	<p>... no tenemos que tener una vista corta, sino ver más allá, ver la transformación en el proceso y no solo servir de "correvedile". Parece que eres lo más importante para todos pero luego, lo que haces es no cambiar nada. Hay que detectar, de la realidad en la que trabajas, cuáles son sus necesidades, para cambiar la situación de exclusión social y de abandono educativo. Para mí la clave para salir del círculo de exclusión es participar, por eso hemos de parecernos más a dinamizadoras de participación social que a un servicio de resolución de conflictos del centro (Vadoma).</p>
<p>Los centros abiertos al entorno y la confianza de los familiares en el proceso educativo</p>	<p>Sus horarios los flexibilizan al máximo, hacemos cosas distintas, como poder entrar en sus clases; ellos (el profesorado) nos acompañan a hablar con las familias y se dialoga con respeto y de igual a igual, y eso las familias lo perciben. Son madres que están acostumbradas a ir a hablar con los maestros para cualquier cosa y cuando (sus hijos e hijas) pasan a la secundaria las familias notan mucho el cambio y empieza a haber cierto rechazo al centro por la desconfianza que sienten hacia ellas; por eso, todas las familias tienen mucho mejor recuerdo del colegio de primaria (Lyuba).</p> <p>Allí puedes hacer todo tipo de propuestas: para actividades, para coordinarnos, para provocar cambios en las relaciones con algunas chicas o chicos que no van demasiado bien, o con algunas familias, y los profesores se implican y son los primeros que cambian cosas. Por ejemplo, el otro día hablando con Pepe, que es el tutor de 6º, de un niño que ha empezado a faltar, me dijo "a ver qué podemos hacer", y como conocen a las familias llegamos a la conclusión que lo mejor era ir a hablar con el padre porque la madre no es la persona adecuada en este caso, de esta forma, nos juntamos los tres y hablamos. Él me da y yo le doy a él el mío. En este centro también existe la figura del director, pero yo me coordino con los tutores, que son quienes están todos los días con los niños (Lyuba).</p>
<p>Conocerse, hablar, romper prejuicios y estereotipos</p>	<p>Hay otras veces que sí se produce un verdadero acercamiento, sobre todo cuando hacemos actividades grupales continuadas con familia y profesorado y buscamos cosas que le interesan a las dos partes y lo interesante sobre todo es cuando acaban hablando las dos, maestra y madre. Eso ocurre cuando se genera</p>

	<p>alguna situación o un ambiente en que las dos se ven cómodas en el centro (Lala).</p> <p>La parte satisfactoria del trabajo es cuando ves que la maestra empieza a compartir confidencias con las madres y empiezan a ver a las niñas de otra manera; ya no me habla mal de ellas sino que, por el contrario, las elogia; entonces pienso que la cosa va mejor y que podemos trabajar (Simza).</p>
La escuela como mediadora, trabajo conjunto, salir del centro al entorno	<p>Y deberíamos de trabajar en comisiones mixtas, con profesorado, alumnado y familia, si no es como “en casa de herrero cuchillo de palo”. Desde mi punto de vista, como profesor, creo que te tienes que plantear por qué este niño no viene a la escuela, qué es lo que hago y cómo lo hago para que este niño no venga al colegio, desde dentro. Y entonces si que podemos trabajar nosotras, cuando ellos reconozcan que tienen también que hacer algo. (Lyuba, pág. 62).</p>

Como indican los relatos, el trabajo se ha de centrar con el profesorado, las familias y el contexto, e indudablemente incorporarse al ámbito curricular y del aula de la misma manera que situarse en la cultura familiar. Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas, “sean algo el día de mañana” y asumen la necesidad de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral. Para las mediadoras, aunque aún hay mucho trabajo por hacer en contextos familiares más conservadores, sin embargo, la tendencia generalizada es otra, y el cambio de perspectiva se va acelerando cada vez más entre la población.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escuela como movimiento social está vinculada a una noción de sujeto con capacidad de acción, es decir, como actor social, esto significa el reconocimiento de los sujetos y de sus proyectos de vida personales, sociales y profesionales y la lucha por el reconocimiento, la redistribución y la interacción. Desde la perspectiva crítica de la educación el currículum y la escuela como organización se convierte en un medio liberador a partir de una organización democrática-participativa. Esta organización no solo propicia un desarrollo de la conciencia crítica, sino que favorece el desarrollo de las interacciones entre las personas que enseñan, que aprenden y todo su entorno social.

En este contexto la mediación debemos pensarla como una estrategia colectiva, comunitaria que no tiene por qué darse estrictamente en la relación individuo-individuo, sino también en la relación individuo-grupo, individuo-institución, grupo-grupo, grupo-institución e institución-institución (Giménez, 1997). Es decir, su trabajo consiste en acercar universos comunicados desde el propio individuo que no puede soportar estar o sentirse dividido consigo mismo y tiene

la necesidad de reconstruir la unidad, reafirmandose como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, así como propiciar una comunidad ideal de comunicación entre los sujetos y las instituciones que están separadas por experiencias de vida, prejuicios y concepciones distintas del mundo. Desde esta perspectiva los cambios reales no se esperan desde imposiciones o propuestas normativas, sino desde el campo de la acción e interacción social, es decir, desde las subjetividades.

Pensar la escuela para inclusión social y educativa supone convertir las escuelas en movimientos sociales, de acuerdo con Hargreaves (1996). Esto significaría actuar al modo del movimiento ecologista, obrero, el feminista o por la paz, que desafían el orden existente y utilizan una amplia variedad de estrategias para conseguir sus fines, entendidos éstos como logros colectivos, basados en la reivindicación de derechos y la diversidad. Desde este punto de vista los docentes se convierten (deberían serlo en cualquier caso) en activistas sociales (Torres, 2001), que trabajan con y por la comunidad de la que forman parte, recuperando el sentido de la escuela como proyecto colectivo.

Lejos de los planteamientos de las teorías segregacionistas, proponemos otro modo de ver esta cuestión basándonos en la posibilidad de cambio y transformación del contexto educativo y sus profesionales junto a toda la comunidad, aportando entre todos los agentes sociales los recursos materiales y humanos necesarios para aumentar los aprendizajes, a la vez que se construyen como ciudadanos activos, participativos y democráticos.

Como señala Wrigley (2007), en las escuelas del primer mundo, por su estructura de clase y etnia se ha vuelto casi imposible debatir el currículum para el alumnado marginado más allá de la preparación rápida para un empleo básico. El bajo nivel, la agrupación homogénea y el aprendizaje individualizado, unido al esfuerzo por competir, se han impuesto sobre el debate de una perspectiva de currículum y de relaciones sistémicas, que acelere el aprendizaje desde la heterogeneidad y estimule las interacciones con la sociedad y el entorno. La relación entre pobreza y nivel educativo pasa por un cambio en el currículum y un cambio organizativo basado en una mayor participación del alumnado y sus familiares que se implican en una transformación desde el mundo relacional de la escuela.

En este sentido, históricamente los familiares han sido considerados como enemigos de la escuela, en lugar de colaboradores potenciales, quizás por ello los muros de la escuela siguen altos y las opiniones de los padres y madres y los intereses sobre sus hijos e hijas, a menudo entran en contradicción con las de los docentes que representan el poder social y la cultura hegemónica en contextos marginados o de población minoritaria. Actualmente, este muro de separación se aprecia mucho más en los centros de secundaria obligatoria, en los que la tradición selectiva y la cultura disciplinar sigue estando presente, constituyéndose en una etapa controvertida, reluctante a experiencias educativas útiles y de éxito para los grupos minoritarios (Márquez y Padua, 2009).

Sin embargo, tal y como evidencia este estudio nos encontramos con algunos obstáculos, propios de la cultura burocrática-disciplinar de las instituciones educativas, como es el riesgo

de convertirse esta mediación en un trabajo subsidiario, parcelado y sumido por una organización jerárquica-fragmentada. Como señala Dubet (2006) defender la cultura disciplinar sigue siendo un reclamo para la demanda de mediadores, eso sí, pensando en que nunca han de cuestionar la cultura escolar disciplinar.

Las prácticas cotidianas son las que posibilitan los espacios reales en los que se cumplen los propósitos de las estructuras representadas en los sujetos que la representan. Fullan (2004), atiende a la idea de que las organizaciones escolares generan su propio significado y se conciben a partir de las acciones de las personas que las conforman

El fenómeno descrito en éstas páginas retrata la brecha entre la función instructiva y social de la escuela, bastante frecuente debido además a la distancia que se genera entre los códigos institucionales y los códigos micro-culturales (Cortés y Ruiz, 2013; Beltrán, 1991)

Sin embargo la función instructiva y social de la escuela, no son dos categorías disociadas, sino que la participación de familiares y comunidad dan sentido a estrechar los citados códigos y generar un entramado común que tomen sentido para profesorado, alumnado, familia y entidades sociales, tal como se propone en los resultados de este estudio al hablar de la necesidad de mayor dialogo entre los diferentes sectores educativos para construir un sentido común de educación y escuela.

La escuela, como apuntábamos, se configura como un escenario óptimo para el acceso de la población y al mismo tiempo, como escenario susceptible a la transformación cultural.

Entendemos la escuela como movimiento social admitiendo lo siguiente:

- Propiciar un contexto dialógico entre familia, alumnado, profesorado y entidades sociales que construyen significados conjuntamente ¿qué escuela queremos? Y ¿cómo vamos a contribuir desde todos y todas?. Mediar para construir comunidad, sensibilizar a la población y fomentar la participación de todos los sectores.
- Transgredir lo curricular, burocrático y metodológico tradicional, para conseguir unir aprendizaje y experiencia buscando la oportunidad de globalizar y potenciar los aprendizajes. Mediar en el aprendizaje, unir la diversidad de puntos de vista en propósitos de aprendizaje comunes y comprometidos centrados en el sujeto y la emancipación. El aprendizaje como mediación entre el conocimiento, la experiencia y la emancipación.
- La escuela como mediadora social, es decir contribuir al cambio del entorno, el barrio y participar en la ciudad para contribuir a la interacción de toda la ciudadanía, contribuir a contrarrestar prejuicios y propiciar la inclusión desde el incremento de la participación ciudadana.
- Mediación como reivindicación y transformación. Contribuir a la denuncia y la sensibilización contra la exclusión colectiva e individual junto al población más vulnerable. Buscar la igualdad y el reconocimiento de la diferencia.

REFERENCIAS

- Beltrán, F. (1991). Política y reformas curriculares. Valencia: Universitat de Valencia.
- Boqué, M. C. (2003). Cultura de mediación y cambio social. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (2009). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbo, E. (1999), Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En F. Brandoni (comp.) Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp. 141-152), Buenos Aires: Paidós
- Cortés, P. (2013). EL guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
<http://hdl.handle.net/10630/5498#sthash.E8EF02gy.dpuf>
- Cortés, P. y Ruiz, R. (2013). Movimientos sociales, acción comunitaria y educación: modelos de ciudadanía en tiempos de crisis e incertidumbre. Devenir, 25 (6), 29-48.
- Dubet, F. (2006), El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Enguita, M. (1998). La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Madrid: Pirámide
- Fullan, M. (2004). Las fuerzas del cambio. Madrid: Akal.
- Giménez, C. (1997), La naturaleza de la mediación intercultural. En Revista Migraciones nº 2. Madrid: IEM Universidad Pontificia Comillas.
- Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Gorri, A. (2006). Política social y educación. En: Alemán, C. y Fernández, T. (Coords.): Política Social y Estado de Bienestar. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Hargreaves, A. (1996), Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid: Morata.
- Includ-ed Consortium (2011) Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE no 9).
- Márquez García, M. J y Padua Arcos, D. (2009), La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Monográfico Género y Educación), Nº 64 (73-88).
- Martínez Bonafé, J. (2003). Introducción: Escuela pública, democracia y poder. En Martínez Bonafé, J.(coord.): Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: Graó.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J.I. y Herrera, D. Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I., Leite A. y Megías, E. (2014). Profesorado, escuela y diversidad. La realidad

educativa desde una mirada narrativa. Archidona, Aljibe.

Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J., Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación núm. 353. P 187-209. Ministerio de Educación, Madrid.

Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. Revista de Educación núm. 356. P 161-183. Ministerio de Educación, Madrid.

Six, J. (2005). Los mediadores. Santander: Editorial Sal Terrae.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum. Madrid. Narcea.

Torres, X. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.

Vera, J. y Ávila, M.E. (2011). Globalización y exclusión en Latinoamérica: las comunidades indígenas. En Amador, L. y Musito, G.: Exclusión social y diversidad. México: Trillas.

Vinyamata, E. (2007). Aprender mediación. Barcelona: Paidós.

Wrigley, T (2007), Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación. Madrid: Ediciones Morata.

FUTURO DE LAS TIC's PARA UNA EDUCACIÓN INCLUYENTE ¹

Sergio Abdías Altamirano Herrera sergioabdias170951@gmail.com
Jorge Alfredo Lera Mejía jalera@uat.edu.mx
Universidad Autónoma de Tamaulipas

RESUMEN: El impacto de las *nuevas tecnologías sobre la educación* ha sido paradigmático en la denominada *Sociedad de la Información*. Las nuevas demandas didácticas han provocado grandes cambios en la forma en que los medios producen y distribuyen sus contenidos educativos. La satisfacción de estas nuevas demandas de información por parte del Sector Educativo, no es posible sin una decidida apuesta por las TIC's y por los equipos profesionales capaces de sacarles partido. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas de los centros educativos, es una medida necesaria y urgente que llevará sin duda a una mejora significativa en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Esto implica una considerable inversión económica para la capacitación y actualización docente así como una dotación de infraestructura integral que se justifica plenamente si son empleadas de la manera correcta. Al final del camino, no se trata de mejorar por mejorar, ahora se busca disminuir las causas graves de la desigualdad social, económica y educativa, se busca ser más incluyentes en el acceso a la escolaridad de calidad por medio de esas nuevas herramientas en las organizaciones escolares, como las TIC's, mismas que en el futuro se tendrán que adaptar más al combate a la desigualdad social y educativa.

Palabras clave: TIC's, organizaciones escolares, inclusión y desigualdad educativa.

¹ Sergio Abdías Altamirano Herrera es Sociólogo y candidato a Maestro en Docencia, alumno de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Asimismo, es profesor Horario Libre de Sociología en la misma Unidad y publica periódicamente su columna periodística. El Dr. Jorge A. Lera Mejía, es profesor investigador de la UAMCEH UAT, donde impartió clases en la Maestría en Docencia del año 2004 al 2010. Es investigador Nivel Uno, con Perfil PRODEP.

INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNA NECESIDAD

La inclusión educativa: El término inclusión aparece en los años 90 para sustituir el término de integración, el uso del término se relacionó inicialmente con los procesos pedagógicos para plantear el modo cómo la escuela se debe dar respuesta a la diversidad. (Ruiz Aguirre, Año. 3, núm. 3, diciembre 2014-noviembre 2015 / ISSN:).

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la UNESCO celebrado en *Jomtien* en 1990 en Tailandia, el cual marcó la pauta de las políticas de atención de los sujetos con discapacidad en el área de la educación, en los diferentes países que la conforman. La inclusión educativa se enfocó en un primer momento a alumnos con “Necesidades Educativas Especiales” y con “Discapacidad”, planteándose como la forma de integración a tales alumnos a programas educativos regulares.

Actualmente el concepto se ha ampliado (Ainscow, 2001, 2004, 2005, 2007; Henze, 2000; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Ryan, 2006) en educación para todos, capacidades diferentes, eliminación de barreras del aprendizaje y la participación, entre otros. De acuerdo a Parilla,

“La educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión” (2004, p.196).

Así mismo Ainscow (2007), señala que en muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños y jóvenes con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001).

Este mismo autor presume que “la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidades” (2007, p. 3). El

propósito escolar de la inclusión es que todos los alumnos lleguen a una formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia.

La problemática de la inclusión educativa radica en la situación que guardan los alumnos que se encuentran vulnerables y son expuestos a muchas formas de exclusión (Escudero, 2005). El reto es, que las instituciones den respuesta a la atención de la diversidad de los alumnos en cualquier nivel educativo y bajo la modalidad de estudios que más interese a los estudiantes.

La educación inclusiva se visualiza como la meta de la educación para todos, aunque en la actualidad el desarrollo humano ha traído consecuencias tanto negativas como positivas, producto de los avances de la modernización social, la industrialización y el progreso tecnológico, lo que ha generado pobreza, desigualdad social, el deterioro de las clases sociales, discriminación y disminución en las posibilidades que tiene un sujeto para el desarrollo de sus aptitudes y habilidades, situación que se ha generalizado en la mayoría de los países y en donde México no es la excepción.

TIC's PARA DISMINUIR DESIGUALDAD EN FORO ECONÓMICO 2015

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) fue uno de los temas más relevantes del Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas por inglés), una fundación con sede en Ginebra, Suiza, que en la edición 2015 se celebró en Cancún, México. En esta ocasión, los participantes en el WEF emitieron un mensaje social en el sentido de emplear las tecnologías, fomentar las asociaciones público-privadas y destinar las inversiones para reducir la desigualdad en la región. (FORO ECONOMICO MUNDIAL (WEF) 2015, 2015).

Cada año el WEF publica *The Global Information Technology Report*, un documento que da cuenta del impacto de las TIC's en el crecimiento y desarrollo económico de los países. Y es que una de las misiones del también llamado Foro de Davos es “el compromiso de mejorar la situación del mundo”. América Latina es una de las regiones con mejor desempeño en el cuándo a TIC's, pero aún permanecen rezagos que son consecuencia de la pobreza y la desigualdad.

Precisamente, uno de los mensajes del premio Nobel de economía, Joseph Stiglitz, invitado al WEF y quien compartió el escenario con Carlos Slim Domit, vicepresidente del WEF y presidente de la empresa América Móvil, fue que los gobiernos deben combatir la desigualdad.

Varios países han comprendido que las TIC's, la Internet y la banda ancha son una herramienta que posibilita reducir la pobreza. Ese es, precisamente, el discurso del actual mandatario de Colombia, Juan Manuel Santos, a través de su ministro de Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones, Diego Molano. El objetivo de Colombia con respecto a las TIC's es que estas tecnologías y los servicios de telecomunicaciones a los cuales están asociadas lleguen a la base de la pirámide. Otros países de la región latinoamericana como Brasil, Chile, Uruguay o Costa Rica han comprendido la capacidad de igualación social de las tecnologías, en particular las móviles como la telefonía celular y la banda ancha móvil. Para ello, los países han diseñado e implementado políticas públicas de acceso y promoción de las TIC's. Mediatelecom reunió en una sola gráfica la posición que guardan los países de América Latina en el *Networked Readiness Index 2015* del WEF.

INTERNET - INTRANET: EL MOTOR DEL CAMBIO

Para los *medios de comunicación tradicionales* Internet ha tenido un carácter ambivalente. Por una parte, la red ha supuesto una oportunidad para distribuir contenidos de naturaleza interactiva imposibles de distribuir en otros soportes. Por otra, sin embargo, una amenaza ya que distribuir información a través de Internet carece de las altas barreras de entrada del negocio tradicional de la comunicación.

La *sociedad de la información* es el producto de una revolución tecnológica sin precedentes, basada en las telecomunicaciones, la informática y la comunicación que, con su poder, amplifican y hacen posibles procesos sociales, económicos, políticos y culturales que afectan y transforman todo lo que el hombre produce y consume. Sin embargo, esta transformación no sólo se ha centrado en los medios como aparatos tecnológicos a los que la mayoría tiene acceso, sino

como aparatos culturales que, gracias a la comunicación, “*estructuran los modos de pensamiento, imponen conductas y cohesionan comportamientos*”.

El principal exponente de dicha revolución es la creación de una red mundial de información: Internet, que constituye el más amplio medio de comunicación que ha existido. Esta, y en especial los servicios de la *World Wide Web* (www), son una herramienta altamente eficaz para la difusión de la información a nivel mundial.

La información es hoy un recurso determinante de la *competitividad organizacional* y sustento de la toma de decisiones, un factor crucial para el progreso social y económico; el único elemento capaz de crear conocimiento y satisfacer las necesidades de quienes trabajan en las organizaciones. Es por eso que, actualmente, no basta con poseer información, sino que esta debe ser de calidad y actualizada, pero sobre todo pertinente a los objetivos de la entidad. Además, como complemento, es necesario poder procesarla, difundirla tan rápido como sea posible y utilizarla como el recurso estratégico que es. En esto, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC's) aplicadas al ámbito interno y externo de la organización tienen un lugar fundamental.

LAS TIC's EN LA ORGANIZACIÓN: USO DE LA INTRANET

La intranet es una de las herramientas más poderosas que hoy día puede tener una organización, si se aplica de forma adecuada, porque permite incorporar todas las potencialidades de Internet al entorno organizacional y contar con recursos adicionales para afrontar los cambios dictados por el entorno. Se enlazan las fuentes de información distribuidas a nivel organizacional y a los miembros de la organización con independencia de su localización física.

El manejo de información pasa de ser en papel y por correo electrónico, a formularios, informes en pantalla, materiales de formación, y documentos en red en general, todo distribuido de una forma clara y concreta. La utilización de la tecnología Web soporta la creación de información descentralizada, de forma que cada parte puede modificarse si cambia. Si existe una infraestructura adecuada, esta información publicada puede accederse donde y cuando se desee; y eso

reduce el costo de mantenimiento de las fuentes de información y el de formación de los empleados, al garantizar una forma más eficaz de asimilación por parte de estos.

De forma general, con la intranet se facilita la creación y publicación de información, así como su recuperación, y aumenta su visibilidad. Sin embargo, el verdadero reto consiste en estructurar la información relevante en una maraña generada por diferentes fuentes de información.

Hoy, el proceso de publicación de información se ha simplificado y los usuarios se han dotado de medios para crear y compartir información y conocimiento. La facilidad de edición de los contenidos se ha visto acentuada con herramientas como los blogs y los wikis, aún poco extendidos en las organizaciones a nivel interno, y que ilustran la sencillez para publicar y compartir contenidos digitales en la red

USO DE LAS TIC's EN LA EDUCACIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo.

La UNESCO aplica una estrategia amplia e integradora en lo tocante a la promoción de las TIC's en la educación. El acceso, la integración y la calidad figuran entre los principales problemas que las TIC's pueden abordar. El dispositivo intersectorial de la UNESCO para el aprendizaje potenciado por las TIC aborda estos temas mediante la labor conjunta de sus tres sectores: Comunicación e Información, Educación y Ciencias.

TIC's APLICADAS A LA DOCENCIA

La aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la vida diaria son una realidad y en el área de la educación son aliadas de gran impacto que permiten una mejor transmisión y demostración de los conocimientos, sin

embargo se deben de complementar con una adecuada planeación de las actividades académicas donde se integren las estrategias más convenientes de acuerdo al nivel de curso y los contenidos de la asignatura.

Nuestra actitud como docentes debe ser positiva y con gran disposición a implementar nuevas estrategias didácticas apoyadas por las TIC's, para abrir canales de comunicación más eficientes y de forma permanente. La interacción docente / alumno es un factor relevante donde cada uno debe jugar el rol que le ha tocado vivir, se logra un aprendizaje que tiene una aplicación directa con nuestro presente y que sirva de base para nuestro futuro próximo en la adquisición y asimilación de conocimientos, debemos gestar un clima de salud social y una interacción acorde y propositiva. La capacidad creadora e innovadora del docente es un factor preponderante para comunicar los conocimientos, para ello se deben implementar instrumentos que permitan una mejor comprensión de los temas, hay recursos que no pueden ser olvidados o no considerados, basándose no solo en la pertinencia de contar con la infraestructura física, sino también en el tipo de recursos didácticos requeridos.

El aprendizaje de los alumnos implica saber escuchar, interpretar y emitir los mensajes pertinentes en diversos escenarios haciendo uso de los medios, códigos y herramientas apropiadas; la adecuada identificación y ordenamiento de las ideas le permite llegar a la información significativa donde el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación sirven para solucionar de manera efectiva determinada problemática establecida, para esto debe tener acceso a la información existente que está contenida en diversas fuentes ya sea impresa y/o digital, los conocimientos que ya posee en este campo le permite reconocer los elementos de la interfaz gráfica y la organización y ubicación de estos, el proceso de datos a través de sistemas automatizados permite una mayor eficiencia de los recursos.

Nuestra sociedad requiere de hombres y mujeres íntegros y con una sólida formación, con valores bien fincados y el compromiso de actuar cuidando siempre del medio ambiente y del logro del beneficio común.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL USO DE TIC's EN LA EDUCACIÓN

Como todo en la vida, existen ventajas y desventajas en la aplicación de las TIC's, las tecnologías no son ni buenas ni malas, depende del uso que se haga de ellas, la historia demuestra que han sido un factor primordial en el desarrollo de la sociedad a nivel mundial y en la educación se han conseguido notables avances al ser empleadas para generar conocimiento, para fortalecer la investigación, estimular el aprendizaje significativo y abrir más y mejores canales de comunicación.

Ventajas

Estimular el aspecto sensorial con mayor intensidad en los alumnos; Acceso a conocimientos vigentes y de novedad; Proceso de actualización o de adecuación de los materiales de forma sencilla y rápida; Aplicar estrategias innovadoras que capten una mayor población; Integración de medios en aplicaciones verticales y horizontales; Automatización de sistemas de registro y controles en general del grupo; Posibilidad de interactuar con el grupo de forma remota tanto en tiempo real como en transmisión asíncrona; Participar en foros de opinión que enriquezcan y muestren nuevos panoramas sobre determinado tema; Transportar y compartir recursos elaborados; Conocimiento de alcance globalizado; Ahorro de tiempo y precisión en los procesos; Menores costos y riesgos

Desventajas

Resistencia a enfrentar cambios y poca disposición a la capacitación por parte del personal docente; Dependencia de un medio electrónico para transmitir un conocimiento; Consulta de información en Internet que no tiene la veracidad necesaria; Preparación de materiales fuera del contexto académico marcado en el programa y nivel correspondiente a la asignatura; Desperfecto en infraestructura que limite la implementación del curso; Exceso de información "basura" en la web; Competencia digital desigual entre entidades económicamente ricas vs pobres.

EL FUTURO DE LAS TIC'S EN LA EDUCACIÓN

La literatura sobre las tecnologías de la información y la educación, tiende a presentarlas como un gran factor igualador de oportunidades de la población. Sintéticamente expuesto, es habitual postular la potencialidad democratizadora de las TICs en los siguientes aspectos:

La oportunidad de acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos; de aprender independientemente de la localización física de los sujetos; de acceder a un aprendizaje interactivo y a propuestas de aprendizaje flexibles; de reducir la presencia física para acceder a situaciones de aprendizaje; de desarrollar servicios para el aprendizaje que permitan superar la situación de acceso limitado a la información que tienen principalmente los países pobres; de generar mejor información sobre los progresos, preferencias y capacidad de los aprendizajes la posibilidad de evaluar y certificar los aprendizajes on-line y la posibilidad de usar las nuevas tecnologías para incrementar la eficiencia, el mejoramiento del servicio educativo y la reducción de costos.

Además de su impacto democratizador, también se supone que las tecnologías de la información permitirían incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes debido a: i) cambios en los procesos y estrategias didácticas - pedagógicas implementadas por los docentes; ii) la promoción de experiencias de aprendizaje más creativas y diversas y iii) la posibilidad de propiciar un aprendizaje independiente y permanente de acuerdo a las necesidades de los sujetos.

Estas promesas de la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación, sin embargo, están lejos de cumplirse. No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías. El punto que queremos enfatizar es que el ejercicio de esa potencialidad no depende de las tecnologías mismas, sino de los modelos sociales y pedagógicos en los cuales se inserte su utilización.

En este sentido, sería un verdadero milagro que las tendencias al aumento de la desigualdad desde el punto de vista de los ingresos y la riqueza que se expresa en el plano macro social no esté acompañada por desigualdades en el acceso a los bienes y servicios más significativos de esta nueva sociedad como son la información y el conocimiento. El concepto de brecha digital, -aunque su significado sea objeto de discusión - refleja el desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se produce y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes.

Esta concentración de conocimientos e informaciones en los circuitos de las nuevas tecnologías – como es el caso de Internet, por ejemplo - explica la

necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos.

REFLEXIÓN FINAL

Sin lugar a dudas las aportaciones por el uso de las TIC's, así como del Internet e Intranet en la actual "Sociedad de la Información", ha propiciado que las nuevas generaciones dispongan hoy día de mayor cantidad y calidad de información para la educación, en tiempo real y con acceso ilimitado, provocando una mayor "democracia de la información". La integración de medios informáticos haciendo uso de la multimedia y de telecomunicaciones al ingresar a sitios donde los materiales cuenten con la incorporación de efectos visuales, auditivos y de contenidos textuales interactivos, permite una mayor captación de los contenidos que se desean explicar, el uso adecuado de los colores y las imágenes hacen que haya una mejor percepción y jerarquización del conocimiento transmitido, se despierta el gusto por la materia y se hace más dinámico el ambiente, logrando con esto una mejor comunicación bidireccional fluida y con alto nivel de responsabilidad y de fiabilidad.

Lo importante del saber es no solo contar con el cúmulo de conocimiento sino más bien aplicarlos día a día y de la forma correcta a través de los canales y medios adecuados, se necesita un enfoque bien orientado que marque el rumbo de una mejor educación en nuestro país, los docentes debemos de cambiar a una actitud positiva, de propuesta, con valores y dominio profesional y de las competencias, se deben romper viejos paradigmas de la educación y considerar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso enseñanza / aprendizaje para potenciar el nivel de transmisión, recepción y aplicación de los conocimientos, las herramientas tecnológicas de las que puede el maestro disponer son muchas, además de adecuar diversas técnicas con cierta profundidad y fines de contenidos, de manera cotidiana tenemos a nuestro alcance diversos medios tecnológicos los cuales con los materiales idóneos

pueden ayudar en el logro de los objetivos planificados en las diversas secuencias didácticas. La tecnología educativa no nace con el uso de la computadora en el aula, más bien se da con el ingenio, la creatividad y empleo de los diferentes recursos que el profesor tiene a su alcance día a día para comunicar su enseñanza e incentivar a los estudiantes a aprender y aplicar constantemente el conocimiento no solo en la escuela, sino también en la vida cotidiana.

A manera de conclusión, para medir el impacto futuro del uso de las TIC's en la educación, se puede señalar que:

Existen cuantiosas inversiones de TIC's en el sector educación de México. Estas inversiones se realizan sobre proyectos que se diseñan, implementan y concluyen sin conocimiento de resultados e impactos.

Los modelos con enfoque de análisis de los resultados e impactos de la utilización de las TIC's en las escuelas son insuficientes. Los modelos que enfatizan los procesos, dan mejor cuenta de la complejidad del fenómeno.

Los Programas de Informática Educativa requieren de más evaluaciones formativas y sumativas cuyo punto de partida son modelos pedagógicos que definen los sistemas escolares, o las propias escuelas; y/o estándares de competencia definidos por consensos de expertos.

La evaluación de impacto puede concebirse como redes de compromisos de los distintos niveles intervinientes: macro y meso (quienes diseñan las políticas públicas, quienes las implementan y aquellos que las evalúan, y las autoridades tanto políticas como académicas) y micro (las escuelas, sus directivos y maestros). La evaluación proporciona estrategias para obtener información y tomar decisiones en cada uno de los niveles.

Se reconoce la necesidad de evaluar los aprendizajes exigidos por los Planes y Programas, y el impacto de las TIC's en ellos, sin que eso agote el problema más general de la calidad de la educación.

Existe gran importancia de la organización escolar en el diseño e implementación de los programas de informática educativa y en la evaluación de sus impactos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el 10 de marzo 2007 de http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_226.htm
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), pp.125–132.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, Enero. Recuperado el 26 de febrero, 2007 de http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 3–7.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva. Una escuela para todos. Málaga: Aljibe Ballesteros, F. (2002). La Brecha Digital: el riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información. Madrid: Fundación AUNA.
- FORO ECONOMICO MUNDIAL (WEF) 2015. (11 de Nov. de 2015). *mediatelecom*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2017, de *mediatelecom*: <http://www.mEDIATELECOM.COM.MX/index.php/agencia-informativa/noticias/item/86198-tics-para-reducir-la-desigualdad-en-am%C3%A9rica-latina,-mensaje-del-wef-2015>
- Escudero, M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? Consultado el 16 de septiembre de 2014. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea,
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en Educación Superior: Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Henze, R.C. (2000). Leading for Diversity: How School Leaders Achieve Racial and Ethnic Harmony. Recuperado el 10 de marzo, 2007 de <http://crede.berkeley.edu/research/pdd/rb6.shtml>

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012), Estadística a propósito de la Internacionalización de las personas con discapacidad. Datos nacionales. México Parrilla Latas, A. y Susinos

Ruiz Aguirre, E. y. (Año. 3, núm. 3, diciembre 2014-noviembre 2015 / ISSN:). Posibilidades de las TIC para la Inclusión Educativa. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 28.

Ryan, J. (2006): Inclusive leadership. San Francisco: Jossey-Bass UNESCO (1990) Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien,

UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España. UNESCO (2001) Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos, Dakar

II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI
Noviembre 2017

LA DESIGUALDAD, PROMOTORA DE LA MIGRACIÓN CENTROAMERICANA. APUNTES PARA EL ACERCAMIENTO A UNA REALIDAD

Gerardo Enrique Del Rivero Maldonado¹
Héctor Ruiz Ramírez²

Resumen

Se parte de la poca importancia que se le ha dado al bajo nivel educativo, como causa del fenómeno migratorio. Se presenta un panorama de algunos de los elementos que influyen en la migración de personas nacidas en el área centroamericana hacia los Estados Unidos, destacándose entre ellos, la ausencia del tema educativo. Así también se hace una caracterización del tipo de migración que tiene como lugar de tránsito a México. Se hace énfasis que detrás del problema migratorio subyace el fenómeno de la desigualdad.

Palabras Clave: Desigualdad; Educación; Migración; Corrupción; Desempleo; Delincuencia; Ninis; Riqueza

¹ Profesor de tiempo completo de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del cuerpo académico economía del bienestar.

² Profesor de tiempo completo de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del cuerpo académico economía del bienestar.

Introducción

La relación entre educación, referida a los bajos niveles educativos, como origen de la migración, es un campo de estudio poco analizado. De hecho esta relación, parafraseando a Ragnar Nurkse, se constituye en un círculo vicioso de la pobreza.

La falta de preparación educativa deriva en menores niveles de productividad en el aparato productivo, provocando menores niveles de ingreso, lo que a su vez provoca mayor pobreza y esta a su vez, una mayor deserción escolar al buscar trabajo para sobrevivir, convirtiéndose todo ello en un círculo vicioso.

La falta de oferta educativa o la carencia de condiciones igualitarias que permitan el continuar y alcanzar los diferentes niveles de estudio, puede ser la razón de la no integración al aparato productivo.

Si bien es cierto que muchas son las causas que originan la migración, entre las que destacan los deseos de salir de la pobreza, las guerras, los conflictos religiosos o políticos, la inseguridad, entre otras muchas, todas ellas llevan implícita la desigualdad.

El migrante juega un doble papel, ya que actúa como apoyo de las comunidades expulsoras, ya que una vez que se inserta en el mercado de trabajo hacia el cual se dirigió, envía recursos (remesas) que en su conjunto pueden apoyar el desarrollo de la comunidad. Pero también por otro lado, actúa apoyando al lugar de destino al convertirse en mano de obra barata. Sin embargo, lo que subyace en ambos casos, es un problema de desigualdad económica y social.

Existen muchos estudios que tratan de explicar el origen de la migración, atendiendo a sus principales causas, siendo tal vez la principal la de la pobreza, pero hay escasez de investigaciones que analicen el papel de la educación como causa fundamental de fuertes volúmenes de migrantes.

En el futuro, consideramos que la educación deberá jugar un papel importante como freno a la migración. Elevar los niveles educativos, significa mayores niveles de productividad, mayor ingreso, y menor pobreza, generando una sensible disminución de la desigualdad económica y social, y rompiendo el círculo vicioso que se ha mencionado.

La migración sigue siendo un fenómeno muy importante ya que se ha estimado que en las últimas cinco décadas, la migración internacional aumentó fuertemente al pasar de 80.8 millones de personas y representar 2.4% de la población mundial en 1965 a 243.7 millones, es decir 3.3%, en 2015. Todo ello como consecuencia de múltiples factores de índole económico, laboral, social y educativo, entre otros (BBVA, 2017).

Es por ello que, en este documento se presentan algunos elementos que se consideran importantes como apuntes para el acercamiento a la realidad de la migración centroamericana, hacia los Estados Unidos. Los elementos que a continuación se comentan, son los que han obtenido el mayor interés de parte de organismos internacionales, destacándose la ausencia de los bajos niveles educativos como origen de la migración misma o de los elementos que tradicionalmente se han señalado como los más importantes.

Definiciones

En los últimos años el flujo migratorio de ciudadanos procedentes de los países del área centroamericana en dirección hacia los Estados Unidos de América (EUA) se ha incrementado en forma significativa. Por su ubicación geográfica emplean a México como territorio de tránsito; su trayecto, en el que recorren varios miles de kilómetros se caracteriza por amenazas de las autoridades migratorias de los diferentes países que atraviesan.

El fenómeno de la migración es tan complejo que en el marco del *Derecho Internacional sobre Migración*, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) ha definido diversas categorías que conviene tener presente para evitar confusiones (OIM, 2006):

Migración. Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos.

Migración asistida. Movimiento de migrantes realizado con la asistencia de uno o varios gobiernos o de una organización internacional, distinta a la migración espontánea y sin ayuda.

Migración clandestina. Migración secreta, oculta o disimulada en violación de los requisitos de inmigración. Ocurre cuando un extranjero viola las regulaciones de ingreso a un país; o cuando habiendo ingresado al país legalmente prolonga su estadía en violación de las normas de inmigración.

Migración de retorno. Movimiento de personas que regresan a su país de origen o a su residencia habitual, generalmente después de haber pasado por lo menos un año en otro país. Este regreso puede ser voluntario o no. Incluye la repatriación voluntaria.

Migración espontánea. Movimiento de personas o grupo de personas que inician y realizan sus planes de migración, sin asistencia. Por lo general, esta migración es causada por factores negativos en el país de origen y por factores atractivos en el país de acogida; se caracteriza por la ausencia de asistencia del Estado o de cualquiera otro tipo de asistencia nacional o internacional.

Migración facilitada. Migración regular alentada o estimulada, haciendo que el viaje de las personas sea más fácil y conveniente. Ello puede comprender distintas medidas, entre las cuales, por ejemplo, la modernización del sistema de visado o procedimientos y personal más eficiente en la inspección de los pasajeros.

Migración forzosa. Término genérico que se utiliza para describir un movimiento de personas en el que se observa la coacción, incluyendo la amenaza a la vida y su subsistencia, bien sea por causas naturales o humanas. (Por ejemplo, movimientos de refugiados y de desplazados internos, así como personas desplazadas por desastres naturales o ambientales, desastres nucleares o químicos, hambruna o proyectos de desarrollo).

Migración individual. Caso en el que la persona migra individualmente o como grupo familiar. Algunos movimientos son por lo general autofinanciados; otras veces son patrocinados por otros individuos, organismos o gobiernos, en oposición a programas de migración masiva.

Migración interna. Movimiento de personas de una región a otra en un mismo país con el propósito de establecer una nueva residencia. Esta migración puede ser temporal o permanente. Los migrantes internos se desplazan en el país pero permanecen en él. (Por ejemplo, movimientos rurales hacia zonas urbanas).

Migración internacional. Movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera. Si no es el caso, serían migrantes internos.

Migración irregular. Personas que se desplazan al margen de las normas de los Estados de envío, de tránsito o receptor. No hay una definición universalmente aceptada y suficientemente clara de migración irregular. Desde el punto de vista de los países de destino significa que es ilegal el ingreso, la estadía o el trabajo, es decir, que el migrante no tiene la autorización necesaria ni los documentos requeridos por las autoridades de inmigración para ingresar, residir o trabajar en un determinado país. Desde el punto de vista de los países de envío la irregularidad se observa en los casos en que la persona atraviesa una frontera internacional sin documentos de viaje o pasaporte válido o no cumple con los requisitos administrativos exigidos para salir del país. Hay sin embargo

una tendencia a restringir cada vez más el uso del término de migración ilegal a los casos de tráfico de migrantes y trata de personas.

Migración laboral. Movimiento de personas del Estado de origen a otro con un fin laboral. La migración laboral está por lo general regulada en la legislación sobre migraciones de los Estados. Algunos países asumen un papel activo al regular la migración laboral externa y buscar oportunidades de trabajo para sus nacionales en el exterior.

Migración masiva. Movimiento de un gran número de personas.

Migración neta. La migración neta o balance de la migración resulta de la diferencia entre ingresos y salidas. A este balance se le denomina inmigración neta cuando los ingresos exceden las salidas, y emigración neta cuando las salidas son mayores que los ingresos.

Migración ordenada. Movimiento de personas de su lugar de residencia a otro, respetando la legislación que regula la salida y el viaje del país de origen, el tránsito y el ingreso en el territorio del país de tránsito o receptor.

Migración regular. Migración que se produce a través de canales regulares y legales.

Migración total. La suma de entradas o ingresos de inmigrantes a un país y de salidas de emigrantes totaliza el volumen de migración y se denomina migración total.

Caracterización

De esta manera el movimiento de personas que tiene como destino a los EUA es un fenómeno migratorio que encierra las siguientes características:

- Es clandestino
- Es forzoso
- Es internacional
- Es irregular
- Es masivo

Ingreso

Una de las razones que explican la emigración, que emplea a México como país de tránsito, se vincula con el nivel de vida que se tiene en los países involucrados: de origen, de tránsito y de destino, lo cual se aprecia en el cuadro siguiente:

Cuadro 1. PIB por habitante en 2016 para los países que se indican
(dólares)
Paridad del poder adquisitivo

País	Belice	Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica	Panamá	México	USA
PPA	8,000	7,750	8,220	4,410	5,390	15,750	20,990	17,740	58,030

Fuente: (BM, 2017)

A nivel internacional, el indicador promedio se ubica en 16,095 USA dólares; la media de la región América Latina y del Caribe es de 15,001 USA dólares y la de América del Norte alcanza 56,554 USA dólares. Es decir, Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua están por debajo del nivel para la región latinoamericana y caribeña; Costa Rica lo supera en 5%, mientras que Panamá lo rebasa en 40%.

Es de resaltar que México tiene una cifra inferior a la panameña; el PIB por habitante mexicano en 2016 fue 85% del correspondiente al ciudadano promedio de Panamá, lo cual es muy significativo toda vez que el tamaño de ambas economías es muy diferente; mientras que la mexicana se ubica en el lugar 15 a nivel internacional, la panameña está en el 80.

Si estas cifras se comparan con la perteneciente a EUA, la diferencia adquiere un significado más dramático. Así, el habitante promedio de EUA tiene un ingreso mayor en los siguientes términos: 7.2 veces a Belice; 7.5 el de Guatemala; 7.1 de El Salvador; 13.2 veces el de Honduras; 10.8 el de Nicaragua; 3.7 veces de los costarricenses y 2.7 el de Panamá (BM, 2016).

Las cifras anteriores muestran una fuerte desigualdad económica, que se convierte en generadora de la migración.

Distribución de la riqueza

Además de los factores económicos existen condicionantes de tipo social que dan origen a que los individuos tomen la decisión de dejar su tierra, de alejarse de sus

seres queridos y en consecuencia de cambiar de entorno social en busca de mejores oportunidades. Los países del área centroamericana presentan condiciones difíciles dado que un elevado porcentaje de su población se encuentra en condiciones de pobreza.

Cuadro 2. Población en situación de pobreza, para los países que se indican. 2014
(Porcentaje)

País	Belice	Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica	Panamá	México	USA
Lugar	ND	67.7	41.6	74.3*	ND	18.6	21.4	41.2	ND

ND No disponible.

*El dato corresponde a 2013

Fuente: (CEPAL, 2017)

No es solo el problema de la pobreza, además está el hecho de que la distribución del ingreso es muy inequitativo, lo cual se aprecia a través de la medición de dicha distribución.

Empleando el índice de Gini se observa la profunda disparidad en la repartición de la riqueza. Tal y como se aprecia a continuación, las naciones más desiguales de Centroamérica son Guatemala y Panamá. Mientras que el decil 1 de Guatemala (10% de la población más pobre) tiene el 1.2% del ingreso nacional, el decil 10 (10% de la población más rica) concentra el 44.6% de la riqueza del conjunto de la nación. Este hecho provoca que la población tenga condiciones muy difíciles de sobrevivencia.

Cuadro 3. Distribución del ingreso de las personas, por deciles, según país. 2014
(Porcentaje del ingreso nacional total)

	Decil 1	Decil 2	Decil 3	Decil 4	Decil 5	Decil 6	Decil 7	Decil 8	Decil 9	Decil 10
Costa Rica	1.20	2.40	3.40	4.40	5.40	7.00	9.00	11.80	17.20	38.20
El Salvador	1.80	3.20	4.20	5.40	6.60	7.80	9.60	11.80	16.00	33.20
Guatemala	1.20	2.20	3.00	4.00	5.00	6.20	8.00	10.60	15.20	44.60
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1.80	3.00	3.80	4.80	5.60	6.80	8.40	10.60	15.00	40.00
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	0.80	2.00	3.20	4.40	5.80	7.20	9.20	11.80	16.60	38.80

Fuente: (CEPAL, 2017)

Homicidios

Otro factor que también constituye motivo de preocupación en la zona es la delincuencia. Algunos autores consideran a Centroamérica la región más violenta del mundo, esto a pesar de que en ninguno de los países existe un conflicto armado declarado.

La violencia en la región está muy vinculada con la presencia de bandas criminales que se relacionan con el tráfico de drogas. Esto se aprecia en el cuadro siguiente, donde El Salvador, Guatemala y Honduras registran tasas muy por encima de los países de la región. En 2014 el indicador se ubicó en 64.2, 31.2 y 74.6 homicidios por cada 100,000 habitantes, respectivamente. En Estados Unidos fue de 4.4 y a nivel mundial de 5.3.

Conviene resaltar que México a partir del año 2007, cuando el Gobierno Federal declara la guerra contra las bandas de narcotraficantes, ha visto incrementado este tipo de casos de manera significativa.

Cuadro 4. Tasa de homicidios, por cada 100,000 habitantes, según país. 2006-2015

País	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Costa Rica	8.1	8.4	11.6	11.7	11.6	10.3	8.7	8.7	10	11.8
El Salvador	65.8	58.4	52.9	72.8	66	72.2	42.7	41.3	64.2	109
Guatemala	43.6	41.9	44.6	45.1	40.5	37.7	33.5	33.5	31.2	
Honduras	44.5	50.3	61.4	71.5	83.1	93.2	92.7	81.9	74.6	63.8
México	9.4	7.8	12.2	17	21.7	22.6	21.3	18.6	16	16.3
Nicaragua	13.2	12.9	13.2	14.2	13.7	12.7	11.5			
Panamá	11	12.9	18.7	23	21	20.6	17.5	17.4	14.7	11.4
Estados Unidos	5.8	5.7	5.4	5	4.8	4.7	4.7	4.5	4.4	4.9
Mundo							6.2		5.3	5.3

Fuente: (UNODC, 2017)

Ninis

El denominado grupo de “Ninis”, son aquellas personas que estudian, ni trabajan. Se encuentran en esta situación por una desigualdad en las oportunidades de empleo y de educación.

En el estudio denominado *Ninis en América Latina* (de Hoyos, Rogers, & Székely, 2016, pág. 7) se afirma que la alta tasa de homicidios pudiera estar correlacionada con la carencia de oportunidades para los jóvenes, o dicho de otra forma, en la desigualdad de oportunidades:

“Estos resultados sugieren que la relación entre los ninis y la violencia en México se deriva de una combinación de tres factores: un incremento en la proporción de ninis hombres, la falta de oportunidades laborales para los jóvenes y un incremento en el mercado ilegal que hizo que el crimen organizado demandara más trabajadores. Si los resultados para México pueden extrapolarse a otros países de la región, la existencia de ninis (hombres) también podría estar correlacionada con la violencia en países centroamericanos como Honduras, Guatemala, Panamá y El Salvador”.

Desempleo

En el caso de los jóvenes, la tasa de desempleo supera en forma significativa a la del conjunto de la población, tal y como se aprecia a continuación:

Cuadro 5. Desempleo juvenil, adulto y abierto en Centroamérica
(Porcentaje)

	Juvenil (Entre 15 y 24 años)	Adultos (Más de 25 años)	Desempleo abierto total
Costa Rica (2008)	11.0	3.3	4.9
El Salvador (2008)	11.1	4.4	5.9
Guatemala (2006)	3.7	1.2	1.8
Honduras (2007)	5.5	1.9	2.9
Nicaragua (2008)	8.5	4.2	6.1
Panamá (s.f.)	13.6	N.D.	5.2

Fuente: (Grau, 2013)

Asimismo, los empleos que obtiene la población joven se caracterizan por ser de baja calidad; es decir el nivel de ingreso promedio no solo es inferior al de la población adulta, sino que en una considerable proporción carecen de seguridad social. Son empleos que están vinculados a los sectores informales de la economía.

En el estudio de Grau (2013) se hacen notar algunas de las consecuencias que tiene la ausencia o desigualdad de oportunidades de empleo en este sector de la población:

- Obligan a muchos jóvenes a emigrar hacia Estados Unidos o hacia otros países.
- Al no tener otras oportunidades se ven obligados a realizar actividades ilícitas que les generen ingresos.

Razones para migrar

En un estudio elaborado en El Salvador (World Vision, 2014) se midieron las razones que explican la emigración de la niñez, adolescencia y juventud:

- Pobreza en la familia: 48.8%
- Falta de trabajo: 29.1%
- Construir una casa: 23.6%
- Contribuir para cubrir los gastos por la enfermedad de un familiar: 15%
- Ahorrar para casarse: 4.2%.

Corrupción

Uno de los indicadores que sirve para medir el grado de descomposición social es la percepción que tienen los empresarios y analistas del país, en particular con relación a la corrupción que existe en el sector público. Así, *Transparency International* en el año próximo pasado dio a conocer los siguientes resultados:

Cuadro 6. Índice de percepción de la corrupción, según país. 2016
(Lugar que ocupa cada país)

País	Belice	Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica	Panamá	México	USA
Lugar	ND	136	95	123	145	41	87	123	18

Fuente: (TI, 2016)

La corrupción motiva a que los ciudadanos se sientan agredidos por sus autoridades; es un elemento que promueve la insatisfacción y que lleva a la búsqueda de otros horizontes. De los países que estamos revisando, EUA es el menos corrupto. Destaca el caso mexicano que es considerado muy corrupto, toda vez que su territorio sirve de tránsito hacia los Estados Unidos.

Este índice es de tenerse en cuenta debido a que los migrantes padecen este problema en su paso por la República Mexicana, así como en la frontera estadounidense. Este aspecto es de suma relevancia, toda vez que según información de la Organización Internacional para la Migraciones (OIM), el corredor migratorio México-Estados Unidos es el más transitado del mundo, al ser Estados Unidos el principal destino de la migración mundial actualmente.

En 2009 en México, el Senado de la República emitió los siguientes cuestionamientos, para atender el trato que se le dan a los ciudadanos centroamericanos por parte de las autoridades mexicanas, mismos que no han perdido validez (Senado de la República, 2009):

- ¿Cuáles son las medidas que ha adoptado el INM para erradicar y combatir la corrupción en el Instituto? ¿Tienen un Plan, cuáles han sido los resultados?
- ¿Cuántos funcionarios han sido dados de baja por actos de corrupción y cuántos han sido destituidos de su cargo?
- ¿Qué procesos legales ha realizado para fincar responsabilidades a funcionarios corruptos?, ya que la sanciones no sólo se limitan a darlos de baja; ¿cuál es el nombre de los funcionarios?
- ¿Cuántos funcionarios del Instituto han sido llamados a cuenta por violaciones a los derechos humanos?
- Opinión sobre el proyecto antiinmigrante y policiaco de nuevas reglas para el trato de indocumentados que son violatorias de los derechos humanos, como crear un registro con fotografías y huellas digitales a los indocumentados que cruzan la frontera sur de México.

- ¿Por qué a las mujeres víctimas de trata de personas se les deporta a su país, en lugar de brindarles protección, sobre todo en Tapachula, Chiapas? ¿Es contravención a la Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas en cuanto a la protección de víctimas?
- ¿Qué acciones realiza el INM para prevenir la trata de personas y la explotación sexual?
- ¿Existen programas en capacitación a funcionarios del INM sobre respeto a los derechos humanos, especialmente de las mujeres?
- Postura sobre la limitación en la participación y la actuación de las Organizaciones civiles en la asistencia de las personas migrantes.
- El Instituto Nacional de Migración, ¿qué entiende por seguridad nacional, desde la lógica de la visión internacional?

Los “coyotes”

Asimismo, se ha documentado en entrevista realizada a la antropóloga Aracely Martínez (FLACSO, 2017) lo siguiente:

Se pagan alrededor de US\$ 5 mil por el viaje, monto que cubre, generalmente, tres intentos y que, en su momento, puede subir hasta US\$ 9 mil. Dichas cantidades representan una fuerte inversión, por lo que, en muchos casos, los interesados dependen de créditos, de vez en cuando vinculados a la venta de terrenos e incluso fraudes. No hay que perder de vista que la población migrante es más bien pobre y tiende a endeudarse para conseguir su objetivo. Además, las redes alrededor del “coyote” tienen otros costos. Para conseguir transporte relativamente seguro, y contra la voluntad expresa de las instancias oficiales, se necesita comprar voluntades.

Conclusiones:

- El fenómeno migratorio responde a una problemática muy diversa, pero atrás de ella, siempre se encuentra el problema de la desigualdad.
- Está ligado a los niveles de insatisfacción de la población con la desigualdad social a la que se enfrentan en su país de origen.
- La población joven tiene mayores dificultades para encontrar empleo en su país.
- Los jóvenes son el grupo de población que en mayor medida se ve obligado a migrar.
- La delincuencia es un elemento que también tiene un papel importante para que las personas tomen la decisión de abandonar su país.

Bibliografía

- BBVA. (junio de 2017). *Anuario de Migración y Remesas 2017*. Obtenido de Fundación BBVA Bancomer: <https://www.fundacionbbvabancomer.org/fdoc/AnuarioMigracionyRemesas2017.pdf>
- BM. (9 de Octubre de 2016). *The World Bank. Databank*. Obtenido de <https://data.worldbank.org/data-catalog/GNI-per-capita-Atlas-and-PPP-table>
- BM. (10 de octubre de 2017). *Data World Bank*. Obtenido de Banco Mundial: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>
- CEPAL. (11 de Octubre de 2017). *CEPALSTAT. Base de datos*. Obtenido de Comisión Económica para América Latina: <http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=182&idoma=e>
- de Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). *NINIS en América Latina. 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*. Washington: Grupo Banco Mundial.
- FLACSO. (24 de Marzo de 2017). *Antecedentes: el caso de las migraciones en Guatemala, causas y cifras*. Recuperado el 11 de Octubre de 2017, de <http://www.flacso.edu.gt/dialogo/?p=1826>
- Grau, C. A. (2013). *Situación de empleo joven en Centroamérica. Análisis comparativo con perspectivas hacia políticas públicas de empleo juvenil*. Tegucigalpa: Friedrich Ebert Stiftung.
- OIM. (2006). *Derecho Internacional sobre Migración. Glosario sobre Migración. Organización Internacional para las Migraciones*. Ginebra: OIM.
- Senado de la República. (2009). *Proposición con punto de acuerdo para solicitar información a la Comisionada del Instituto Nacional de Migración respecto a la política migratoria de nuestro país y casos de corrupción en esa instancia*. Ciudad de México: H. Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos.

TI. (15 de agosto de 2016). *Transparencia*. Recuperado el 9 de Octubre de 2017, de Transparency International España: <http://transparencia.org.es/>

UNODC. (11 de Octubre de 2017). *UNODC statistics*. Obtenido de United Nations Office on Drugs and Crime: <https://data.unodc.org/>

World Vision. (2014). *Motivos de migración de la niñez y juventud en 27 municipios de El Salvador. Estudio exploratorio*. San Salvador: World Vision.

EL DIBUJO, HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN EL AULA

Nuria López-Pérez

Universidad de Jaén

nlopez@ujaen.es

Licenciada en Bellas Artes. Doctora en Patrimonio

Docente en Master en Investigación en Artes, Música y Diseño

RESUMEN

La posibilidad de expresión en el aula debe ser un derecho fundamental de todos los agentes que participan en el proceso educativo; en este sentido, la expresión artística nos ofrece un abanico de posibilidades a disposición de cualquier persona, pero nos parece especialmente interesante para aquellas personas que se encuentra en situación de exclusión ya sea por desigualdades sociales, económicas, culturales, físicas o por su particular manera de entender el mundo y desarrollarse en el. Personas que por diferentes razones, tienen dificultades para integrarse en el aula y poco a poco esta situación deriva al desarrollo de actitudes de inseguridad en el aula o baja autoestima.

Debemos aprovechar el hecho de que el proceso creativo supone un acto de comunicación con nosotros mismos y con el resto del grupo que participa de ese proceso. En este sentido, el dibujo es una herramienta que, no solo nos sirve de lenguaje de comunicación con nosotros mismos y con nuestro entorno, sino que, nos permite conocer y comprender aquello que observamos. Especialmente interesante en el caso que nos ocupa, el dibujo como lenguaje, liberado de sus connotaciones artísticas o de obra, en el que el interés reside, precisamente, en el proceso; pero esto no significa que tengamos que renunciar al resto de acepciones del dibujo, todo lo contrario: se trata de, a la vez que aprendemos a dibujar, aprovechamos las posibilidades de esta experiencia para facilitar la aceptación de nosotros mismos y de aquellos que nos rodean. Aprender a dibujar comienza con recuperar el respeto por nuestro propio trazo, el afecto por el mismo que nos llevará a respetar y apreciar el de los demás, liberándonos del juicio que nos impide avanzar y nos separa de nosotros mismos y de quienes nos rodean.

ABSTRACT

The possibility of expression in the classroom should be a fundamental right of all actors involved in the educational process; in this sense, the artistic expression offers a range of possibilities available to anyone, but is especially interesting for those who is in a situation of exclusion either by social, economic, cultural, physical inequalities or by their particular way of understanding and develop in the world. People who for different reasons, is difficult to integrate into the classroom and slowly this situation leads to the development of attitudes of insecurity in the classroom, or low self-esteem.

We must take advantage of the fact that the creative process has a communication with ourselves and with the rest of the group that participates in that process. In this sense, drawing is a tool that not only serves as a communication language with ourselves and our environment, but allows us to know and understand what we see. Particularly interesting in the case which concerns us, drawing as language, free of its artistic connotations or artistic object, in which the interest lives, precisely, in the process; but this doesn't mean that we have to give up other meanings of drawing: is, to the time we learn to draw, we take advantage of the possibilities of this experience to become the acceptance of ourselves and of those who are surround. Learn to draw begins with respect for our own stroke, the love for it that will take us to respect and appreciate others, freeing us from the judgment that prevents from moving forward and separates us from ourselves and those around us.

PALABRAS CLAVE (KEY WORDS): dibujo e inclusión- drawing and inclusion-, expresión-expression, dibujo intuitivo-intuitive drawing, trazo y emoción- stroke and emotion, multisensorialidad-multisensoriality.

1. INTRODUCCIÓN

Muchas investigaciones en torno al desarrollo del dibujo han sido realizadas por psicólogos y pedagogos, y se han centrado en las etapas de la expresión gráfica del niño, pues se considera que da muestras de su desarrollo mental, psicomotriz y emocional. Podemos encontrar una referencia interesante en la obra de Hargreaves: Infancia y Educación artística (2002) [1989], en la que además de aclarar los procesos que subyacen en el desarrollo de la conducta artística infantil, examina cómo promoverla reconociendo los valores para el desarrollo de otras aptitudes personales como la creatividad, los valores sociales o la autoestima.

Los trabajos realizados en la Bauhaus por diferentes profesores como Joseph Itten, Albers y sus maestros en escuelas privadas, buscando la liberación de prejuicios por parte del alumno y favoreciendo la autoexpresión, supusieron un paso importante en la visión global del dibujo; pero este proceso truncado por las guerras europeas nunca se ha retomado con la suficiente seriedad en nuestro sistema de enseñanza. En general, la enseñanza del dibujo ha ido equilibrándose entre fomentar el pensamiento creativo y las técnicas necesarias para abrir sus posibilidades de expresión; entre atender a lo expresivo y a su potencial para el desarrollo personal (Lowenfeld, 1947; Read, 1973; Stern, 1966) o a los procesos de percepción y conocimiento (Arheim -1954-, Eisner -2004-, Gardner, 1977); las tendencias teóricas actuales tienden entre la enseñanza del arte para la comprensión y acción crítica (Hernández, 1995; Efland, Freedman, Stuhr, 1996) o el fomentar el desarrollo personal, la integración personal y social (López., 2006), ambas coincidiendo en la importancia de la experiencia, pero sin olvidar,

que en las prácticas didácticas, de manera generalizada, esto no ha llegado a desarrollarse completamente, ni en la educación formal ni fuera de las aulas. Además no podemos obviar el uso del dibujo en terapia que permite, por un lado diagnosticar, al permitir mayor libertad para la expresión de los sentimientos, y por otro usar como medio para la catarsis, para el análisis y la reflexión e ir logrando control sobre, dificultades, conflictos o trastornos (Granados y Callejón, 2010).

En nuestro trabajo tratamos la enseñanza del dibujo abordándola en sus distintas acepciones, ya que todas forman parte de la experiencia del dibujo, pero especialmente centrándonos en sus beneficios como herramienta para el conocimiento y el desarrollo integral de la persona. Por un lado, el acto de dibujar implica un modo de observación y análisis profundo de lo dibujado que nos obliga a desarrollar los sentidos profundizando en el conocimiento de lo que queremos representar (Cossio, 1901). Por otro, dibujar nos permite acceder a nuestro interior a través del grafismo y la mancha, describir e incluso mostrar a los demás nuestras emociones y estados de ánimo. Como lenguaje primordial intrínseco al hombre se antoja urgente recuperarlo para el desarrollo humano. “Aprendemos sobre la vida cuando pensamos sobre el arte” que diría Dewey (citado por Hernández, 2006, P: 26).

2. DESARROLLO

El trazo expresa, nos da información de nosotros mismos, el estado en que nos encontramos, tendríamos que experimentar con soportes y técnicas para elegir aquella con la que nos sentimos mas a gusto, pues esta condiciona mucho el tipo de grafismo y de trazo. El grafismo, para mi, es la esencia del dibujo y a la vez, nuestra huella personal que habla de nosotros, cuando conseguimos liberarlo de estereotipos aprendidos y memorizados desde pequeños (Edward, 1979).

2.1. Dibujo y desarrollo personal

Solo cuando empiezo a caminar hacia el descubrimiento de mi propio lenguaje comienzo a disfrutar con el dibujo, poco a poco voy tomando confianza en mi trazo, experimento, trabajo con el grafismo, voy reconociendo las herramientas con las que me expreso mejor. Para mi esto pasa por la experimentación con todo lo que tenga a mi alcance y, sobre todo con el trabajo con el cuaderno diario; compañero inseparable desde que lo incorporé a mi bolso. Me parece básico para aprender a mirar, recoger ideas, hacer garabatos, tomar nota de sensaciones. Un registro infalible de instantes, recuerdos, imágenes, descarga, cosas pendientes..., que puedo consultar en cualquier momento, lo que me permite ver las cosas con cierta perspectiva y tomarme el pulso.

A través de los cuadernos de dibujo y el garabateo (Daucher, 1987), apuntes rápidos,

movimiento, vamos descubriendo nuestro lenguaje. Es cuestión de tiempo y dibujo, poco a poco va apareciendo nuestro trazo. El miedo a no conseguir un trabajo de virtuosismo técnico, que fácilmente acaba en frustración, va dando paso a un hábito de disfrute con el garabateo que se va imponiendo de manera inexorable. Esto permite que vaya fluyendo la fuerza expresiva de cada uno y se vaya familiarizando con ella, reconociéndola como propia y poco a poco apreciándola sin críticas. Así vamos estableciendo una relación afectiva, nos vamos sintiendo identificados e incluso, en ocasiones, nos emocionamos con esos trazos que ya no titubean. Cuando verdaderamente esta identificación es plena, podemos ir profundizando en la técnica que nos interese, pero ahora de manera relajada, permitiéndonos avanzar en el dominio de la misma sin miedo.

2.2. Algunos ejercicios de búsqueda

Buscamos un aprendizaje del dibujo que nos permita, además, facilitar el desarrollo personal a través de un ejercicio dibujístico que nos invite al perdernos por el territorio para ir descubriendo libremente formas, manchas, figuras a partir de diferentes puntos de partida. Son propuestas que nos aproximan al objetivo de acercarnos hacia nuestro interior y reconocernos en el trabajo de los compañeros. Aquí la mente queda en un segundo plano, priorizando la intuición y el gusto por el descubrimiento. En la mayoría de ellos desaparece la posibilidad de nombrar lo que dibujamos, escuchamos a nuestro cuerpo:

2.2.1 Dibujo intuitivo desde la mancha

Consiste en generar formas a partir de manchas previas generadas al azar, dejándose llevar por lo que nos sugieren.

2.2.2. Diálogo entre manos

Lucia Cappacchione (1999) , plantea un diálogo entre nuestra parte consciente que se expresa a través de la mano dominante y nuestro subconsciente que se expresa a través de la mano no dominante. Requiere mucha constancia, confianza y capacidad de meditación.

2.2.3. Autorretrato a ciegas

Muy interesante como ejercicio introspectivo. Consiste en dibujar un autorretrato sin mirar ni espejos ni fotos, dejarnos sentir e ir dibujando sobre el papel sin censura. Permite un dibujo muy libre y a la vez bastante elocuente. Muy eficaz en el proceso de autoconocimiento (Gallegó, 2010).

2.2.4. Dibujo al tacto

Este tiene dos aspectos interesantes de cara al objetivo de este proyecto, por un lado nos remite directamente al hemisferio del cerebro que queremos desbloquear (pues el izquierdo no puede procesar este modo de información) y por otro nos permite ampliar la experiencia de la percepción a través de otros sentidos, vamos introduciendo experiencias sensoriales que con frecuencia se desprecian en el ejercicio del dibujo y de la vida.

3. CONCLUSIONES

El dibujo es una importante herramienta para la inclusión en el aula, entre otras muchas razones, porque es una puerta innata de comunicación, porque es divertido y puede invitar al juego si lo enfocamos para ello, porque nos permite pensar y expresarnos con las manos, porque es un lenguaje universal que facilita el entendimiento con el otro y del otro, porque nos ayuda a conocernos mejor, ...

El dibujo, como la escritura, como instrumento básico de aprendizaje, de reflexión, de comunicación y relación con el medio se convierte en una herramienta elemental para el desarrollo del niño y del adulto de su capacidad de percepción y análisis y como consecuencia para la construcción de una sociedad mas rica y crítica.

“Hay que construir contextos, lugares reales y metafóricos, dice Loris Malaguzzi donde el niño y la niña puedan vivir y construir los cien lenguajes, caminar, amar, conocer, donde pueda expresar y narrar sus emociones y lo que conocen. Porque mientras el niño narra al otro, se va narrando así mismo, por medio de sus cien lenguajes de encuentro con el otro”. Teniendo entonces a su alcance, la posibilidad de ver su propio aprendizaje y ser constructor del sentido y significado de su propia identidad. El Arte nos hace capaces de trascender la apariencia, de hacer de lo que tenemos enfrente una realidad valiosa, entrelazada con nuestra propia existencia. (López Quintas, 1993).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (2002) [1971] Arte y percepción visual: psicología del ojo creador. Madrid. Alianza.
- Cappaccione, Lucia (1999) El diario creativo: un revolucionario método para desarrollar la creatividad. Madrid. Gaia.
- Cossio, M.B. (1901) Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela. En Cossío, M. B. y Carbonell, J. (1985) Una antología pedagógica. Madrid: Ministerio de Educación. Págs. 175-180
- Daucher, Hans (1987) Modos de dibujar. Principios. Barcelona. GG.

- Edward, Betty (2000) Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Barcelona. Urano
- Efland, A.D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003) [1996] La educación en el arte posmoderno. Barcelona. Paidós.
- Eisner, E.W. (2004) El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.
- Granados, I.M. y Callejón, M.D. (2010) ¿Puede la terapia artística servir a la educación? EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, N° 13, Págs. 69-96. http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea13%20pdf/ea13_granados.pdf
- Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Gómez, M. C., Hernández, F. y Pérez, H. J. Bases para un debate sobre investigación artística. Madrid: M.E.C. Págs. 9-49
- López F. Cao, M. (coord.) (2006) Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social. Madrid. Fundamentos.
- López Quintás, A. (1993) *El valor formativo de la experiencia estética*. Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 70. Págs. 185-202. <http://www.racmyp.es/docs/anales/A70/A70-11.pdf>
- Lowenfeld, Viktor y Brittain, W. Lambert (1970) [1947] Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires. Kapelusz.
- Rainer Wick, Rainer (1998) Pedagogía de la Bauhaus. Madrid. Alianza Forma.

EL OCIO PUNTO DE INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN. UNA MIRADA CRÍTICA

M^a Ángeles Hernández Prados
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

José Santiago Álvarez Muñoz
(Universidad de Murcia)
josesantiago.alvarez@um.es

Resumen:

Son muchos los elementos que se adhieren a la sociedad siendo el ocio uno de los más persistentes, desarrollando una evolución intermitente hasta concebirse como es actualmente. El ocio engloba numerosos elementos haciendo de su totalidad un enclave de gente que puede, en función del uso que se dé, orientarse hacia un lado positivo o negativo, es decir, hacia la exclusión o inclusión pudiendo romper el clima democrático que ahonda nuestra sociedad. Fruto de la sociedad de consumo presente junto a otras causas hace del ocio un medio de identificación del ser de acuerdo a unas condiciones económicas que lo relacionan con un perfil determinado, acotando a cada persona dentro de grupo construyendo muros entre las personas. No obstante, este fenómeno también puede conllevar un carácter preventivo y vivencial que permita la construcción de vínculos entre los individuos para conformar nuestra sociedad como una auténtica comunidad. Todo ello queda en mano de la gestión del ser humano, debiendo otorgar una educación en el ocio como base formativa para evitar situaciones que deriven a la exclusión.

Palabras clave: exclusión, inclusión, ocio, comunidad y servicio

Abstract:

There are a lot of elements which take part in the society being the leisure one of the most continuous, developing a discontinued evolution until grips as it is nowadays. The leisure tale a big amount of element making its totality a meeting of people who can, according to the use that they do, control to a positive side or negative side, I mean, to the exclusion or inclusion being able to break the democratic atmosphere which is introducing in our society. Due to the consumes society with other causes make the leisure a mean of identification from the being human according to the economic condition which link with a determinate profile, reducing each person into a group building wall. However, this phenomenon can also take a preventive and experiential character which allows the building of unions between people to conform our society as an authentic community. Everything is being influenced by the control of the being human, having to give a education in leisure as a formative base to avoid situations which take to the exclusion.

Key words: exclusion, inclusion, community and service

1. INTRODUCCIÓN

El carácter finito del ser humano conlleva una consideración especial a la gestión que hace de su tiempo. En épocas en las que imperan las dificultades de supervivencia de la especie humana, en las que la vida o la muerte eran tan efímeras, como en la prehistoria, la época clásica y Edad Media, así como otros espacios temporales en las que el trabajo era el eje sobre el que se inscribía la existencia humana, como por ejemplo la etapa de la industrialización, el tiempo vital se encontraba sumergido en un patrón en el que la libertad de elección de la ciudadanía gozaba de una mínima expresión.

De todos esos espacios históricos nos centraremos en la utopía del trabajo que se inició con la industrialización y se ha alargado considerablemente hasta nuestros tiempos. La percepción de que la superación y realización del mundo objetivo y el hombre histórico solo es posible desde el trabajo se funda en la dialéctica de los medios y los fines imperante en el sistema capitalista que conlleva, en palabras de Poster (1998, 108) “la autonomización de la ciencia, la tecnología y el trabajo; la autonomización de la producción como actividad genérica; la autonomización de la dialéctica misma como esquema general de desarrollo”. La ideología imperante del trabajo fue cultivada dentro de los diferentes contextos educativos promoviendo una generación trabajadora que considera el ocio como mal. Y así, de modo testimonial, lo expresa Russell en su artículo Elogio de la ociosidad (1994, 155)

Como casi toda mi generación, fui educado en el espíritu del refrán “La ociosidad es la madre de todos los vicios”. Niño profundamente virtuoso, creí todo cuanto me dijeron, y adquirí una conciencia que me ha hecho trabajar intensamente hasta el momento actual. Pero aunque mi conciencia haya controlado mis *actos*, mis *opiniones* han experimentado una revolución. Creo que se ha trabajado demasiado en el mundo, que la creencia de que el trabajo es una virtud ha causado enormes daños...

Autores como Baudrillard (1973) en su obra “El espejo de la producción”, manifiestan el vacío y engaño de una utopía de la producción impuesta por el poder, que hipostasia los conceptos de producción, necesidad y trabajo como potencialidad y cualidad genérica del hombre, cuando en realidad se corresponde a la fantasía del sistema y de su producción indefinida. Esta idea fue expuesta con mayor intensidad en obras posteriores, tal y como se expone en el siguiente fragmento de su obra

Estamos gobernados no tanto por el crecimiento sino por crecimientos. Nuestra sociedad está fundada en la proliferación, en un crecimiento que prosigue a pesar de que no puede medirse frente a ningún objetivo claro. Una sociedad excrescente cuyo desarrollo es incontrolable, que ocurre sin considerar su autodefinición, donde la acumulación de efectos va de la mano con la desaparición de las causas. El resultado es un congestionamiento sistémico bruto y un malfuncionamiento

causado por una hipertelia: por un exceso de imperativos funcionales, por una suerte de saturación (Baudrillard, 1993, 31)

La auténtica rebelión contra el espíritu prometeico del marxismo llega de la mano de Benjamín (1990) quien califica el progreso que se perfilaba en las cabezas sociodemocratas como un progreso inconcluible e incesante de la humanidad misma, en correspondencia con la infinita perfectibilidad humana, de modo que la representación del progreso humano es inseparable de un tiempo real homogéneo y vacío.

Nada ha corrompido tanto a los obreros alemanes como la opinión de que están nadando con la corriente. El desarrollo técnico era para ellos la pendiente de la corriente a favor de la cual pensaron que nadaban. Punto éste desde el que no había más que un paso hasta la ilusión de que el trabajo en la fábrica, situado en el impulso del progreso técnico, representa una ejecutoria política. La antigua moral protestante del trabajo celebra su resurrección secularizada entre los obreros alemanes (Benjamín, 1990, 184).

Esta ética de la intensificación del trabajo, escondía según Russell (1994) un sistema dual en el que el esfuerzo y dedicación de unos, que se entregaron al trabajo en principio por imposición y posteriormente por convicción y aceptación de una ética en la que su deber era trabajar intensamente, sustentaban la ociosidad de otros, pues el deber ha sido un medio utilizado por los poseedores de poder para su propio beneficio. Las consecuencias iniciales de este dualismo fueron nefastas para el ocio, pues tal y como expone Gil Calvo (1995) éste fue devaluado en el orden social respecto al tiempo de trabajo.

Ese inicial dualismo premoderno entre clase ociosa y clases forzadas a trabajar ha contaminado la definición moderna de la dicotomía trabajo/ocio, que ha quedado teñida de ese maniqueísmo entre lo socialmente superior e inferior. Pero a causa de una curiosa transvaloración ética (quizá relacionada con la doble naturaleza del <<ocio de los antiguos>> que se desdoblaba en <<vida activa>> frente a <<vida contemplativa>>) el traslado del dualismo social ha supuesto una inversión: lo valorado como socialmente superior es el tiempo de trabajo, mientras que lo devaluado como inferior es el tiempo de ocio (p.26)

Aunque para éstos y otros autores, el marxismo fue el epicentro de la glorificación del trabajo que da sentido a la existencia humana, Noguera (2002) afirma en la revisión que realiza del concepto de trabajo en Marx tratando de romper algunos tópicos, que de su obra no se deriva que el trabajo sea fuente de toda riqueza, ni esencia del ser humano, pues lo que define al ser humano y le diferencia de otras especies es su socialidad y no al revés, es la praxis entendida como un actuar por el que se va construyendo el mundo, y no el

trabajo, que sería una forma específica de praxis. En este sentido, podemos considerar que:

el trabajo era valioso, no porque el trabajo en si fuera bueno, sino porque el ocio es bueno. Y con la técnica moderna sería posible distribuir justamente el ocio, sin menoscabo para la civilización. La técnica moderna ha hecho posible reducir enormemente la cantidad de trabajo requerida para asegurar lo imprescindible para la vida de todos (Russell, 1994, 157)

Evidentemente, las circunstancias de entonces nada tienen que ver con las de ahora. Como ha quedado expuesto, mientras en las sociedades más industrializadas entendía el ocio como “consecuencia y refuerzo positivo a la actividad central que constituía el mundo del trabajo, las sociedades tecnológicas y de consumo actuales lo estudian y ejercen como expresión individual y social, con protagonismo y funcionalidad propios”(Montero y Bedmar, 2010, p.65-66).

A medida que se han ido sucediendo diversas transformaciones sociales y culturales del trabajo y de la medicina, entre otros, la concepción del tiempo ha ido cambiando hasta ser considerado uno de los valores esenciales en una sociedad sumergida en constante cambio, hasta el punto de que actualmente, debido al incremento de tiempo libre extensible a toda la sociedad se considera lícito expresarse en términos de ciudadanía del ocio en las sociedades del tiempo libre, empleando la expresión acuñada por Dumazedier (1988). Para el autor el contexto de la industrialización ha contribuido a dotar de sentido el ocio, ya que se plantea la posibilidad y necesidad si se quiere garantizar la calidad de vida de las personas trabajadoras, de sustraer tiempo al trabajo para ocuparlo con actividades de ocio, persiguiendo el justo equilibrio entre el trabajo y el ocio. Dado que la actividad laboral de las personas no se mantiene constante desde que nacen hasta que mueren, Dumazedier (1988) establece tres etapas del tiempo libre en el ciclo vital condicionadas por lo laboral, es decir, antes, durante y después del trabajo, de modo que la edad puede actuar como condicionante de la ocupación que el sujeto hace del tiempo libre, así como la actitud y percepción que se tiene de este.

Dada la actualidad del tema, consideramos que nuestro objetivo cobra plenamente sentido, ya que el estudio del ocio se ha centrado principalmente en la oferta y la demanda del mismo, pero en menor medida en los nuevos retos educativos que se desprenden del mismo. Gozamos ya de una conciencialización ciudadana de la importancia de gestionar adecuadamente el tiempo, de la finitud de la vida y del aprovechamiento de la misma. El lema *Carpen diem* ha sido impregnado exponencialmente en las nuevas generaciones. De ahí que el estudio del ocio demande de análisis realizados desde una mirada crítica.

La finalidad de este trabajo consiste en reflexionar sobre la estructura del ocio como consumo fuertemente implantado en la sociedad y la brecha de desigualdad que abre para aquellos cuya fuente de ingresos no permite ni garantizar las condiciones mínimas de dignidad. La estructura del artículo es

clara y sencilla. Estableceremos un apartado diferenciado en el que abordar el cuestionamiento de la igualdad de oportunidades en la oferta de actividades de ocio. Otro apartado en el que se contemplan algunas de las funciones del ocio, sus posibilidades y ventajas en el enriquecimiento del ser humano. El papel de los contextos educativos para promover esas ventajas del ocio garantizando la igualdad, y terminaremos con unas conclusiones en las que relacionaremos lo estudiado con la intención de sensibilizar a la comunidad educativa de asumir la responsabilidad que tienen en garantizar oportunidades saludables de vivir el tiempo libre a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión.

2. ¿IGUALDAD EN LAS OPORTUNIDADES DE OCIO?

El ocio se configura como uno de los conceptos identificativos del ser humano que se muestra como elemento natural inherente al capital social, una experiencia accesible para todos, gratuita y requerida para la naturaleza humana. Éste, como la sociedad, es un elemento cambiante que se ve influenciada por aspectos generales que permite que pueda ser entendido desde diferentes paradigmas y, además, se define como un elemento personal donde su concepción está sujeta a las vivencias y experiencias de la propia persona, llegando a formar parte de nuestra manera de ser y actuar, representándose como parte identificativa del individuo. Aunque sea parte accesible para todos y se considere un premio extraído a partir de la lucha de clases, el ocio está sufriendo una reconfiguración fruto de repercusiones económicas y empresariales la cual está incorporando nuevas trabas en el desarrollo de un ocio igualatorio para todos (Gil Calvo, 1995).

Como indica Caride Gómez (2014), este elemento debería ser un medio para el ejercicio de la libertad como parte integrada a los derechos propios del ser humano, un derecho denominado como derecho cívico que, aunque sea parte activa de la nueva ciudadanía, aún no se concibe desde una percepción común. Parte de la población lo perciben como algo que personaliza al individuo y lo hace diferente al resto y, desde otra perspectiva, otro colectivo lo concibe como un medio de disfrute y diversión. Aunque se presenten diferentes perspectivas, ambas se abordan desde una vertiente social pero desde un ámbito personalizado como elemento que aporta al desarrollo personal y madurativo de la persona junto a un ámbito colectivo patente en los modelos ciudadanos de la población. Todo ello conceptualiza el ocio como un elemento realizador de la persona marcado por los devenires sociales pero personalizados por la propia elección de la persona.

Haciendo un análisis detallado sobre el recorrido histórico del concepto de estudio, observamos que ésta queda dibujada con trazos discontinuos que muestran una evolución discontinua de dicho concepto con avances y regresiones hasta definirse lo que es actualmente. Partiendo de Hernández y Morales (2008), dicha evolución destaca un inicio glorioso en las sociedades de la edad antigua donde los griegos y romanos se consolidaban como civilizaciones activas del fenómeno de ocio, situación que se veía mermada frente a las presiones absolutistas que centraban todo el poder en un agente, viéndose postergado ante la aparición de una sociedad de clases donde la

minoría era la única capaz de acceder a estepreciado bien. Sin embargo esta situación se vio modificada a raíz de las fuertes presiones del pueblo por el disfrute de una vida más digna que no esté postergada al tiempo de trabajo sin poder acceder al tiempo de ocio como elemento de distensión colectiva e individual.

A raíz de esta apertura democrática dentro de las esferas del ocio se abre un nuevo mundo de posibilidades, tiempos en los que surgirán tendencias de todo tipo en los diferentes ámbitos que ahondan en este campo social: música, deporte, cultura...Varios cambios hasta llegar a la actualidad frente a un mundo en el que las presiones económicas y empresariales ejercen una fuerte presión y hacen del ocio un elemento diferenciador, no como la sociedad de clases pero delimita el acceso a ciertos servicios, premisa que lleva a desesterar totalmente el carácter integrador.

Tal es su incidencia que lleva a que el ocio pueda ser medido a partir del grado de consumo, siendo un reflejo de nuestra sociedad actual convirtiéndose en una de las prácticas más utilizadas dentro del mundo del ocio. Todo recae de la idea de que el ocio aporta placer y felicidad, elementos emocionales que también se ven reflejados en actividades desembocadas de la acción de consumo. En esta misma línea se expresa Franco Betancur (en línea)

El problema es que el ocio, asunto de gran relevancia para la vida de las personas, ha sido pensado desde un reduccionismo economista y consumista. Hoy se consume espectáculo, turismo, descanso, sólo que acá es para recuperar fuerzas y volver renovado a producir y rentar, lógica que despliega globalmente esa estrategia mesiánica con representación cuasi religiosa del modelo de desarrollo.

Así, de acuerdo a Sandoval Rodríguez (2009), hablamos de la inmersión del ocio en la sociedad de consumo que cada vez se ve más palpable en la sociedad del siglo XXI, evidenciando los cambios que se dan en las tendencias de ocio mermando la participación en las actividades de naturaleza cultural frente un aumento considerado de las actividades que se derivan del consumo como el ocio gastronómico o el ocio comercial. Dentro de este carácter económico que se ve entrometido en el ocio sale a escena el equilibrio de lo público y lo privado, llegando a verse un predominio del ámbito privado en la oferta de ocio mermando las instalaciones y servicios públicos que son proporcionados para la población, dicha situación incluye un carácter de exclusividad que limita el acceso a las posibilidades del ocio a aquella población que presenta dificultades económicas.

Tales divergencias de acceso aleja al ocio del modelo de igualdad de oportunidades como una experiencia de vida que ha de ser accesible para todos, alejándose del modelo democrático y entrando dentro de un marco de acción que posibilita la exclusión puesto que se establece un precio a servicios tan básicos como el cultural, propicios para el desarrollo humano haciendo que, de la siguiente forma, se limite el acceso al conocimiento. Así, cultura y consumo no se muestran como conceptos contradictorios, dicha relación limita

el autonocimiento y el conocimiento de nuestro entorno o bien la apertura hacia otras culturas, elementos básicos para cultivar la mente y hacer a nuestra sociedad un colectivo capaz de desenvolverse en el entorno y optimizar al máximo sus capacidades propias.

De esta manera, tal premisa nos lleva a concebir ciertas actividades como un ocio exclusivo, un elemento, en ciertos momentos, accesible para aquellos que reúnen unos requerimientos económicos, sociales o culturales mermando así el carácter universal de éstas prácticas e incumpliendo el derecho cívico que posibilita el ejercicio de un ocio libre. Parte causante de esta situación radica a partir del movimiento económico del capitalismo el cual centra su importancia en la presencia de capital por parte del individuo como generador de riqueza, modelo al que no todos pueden llegar y amplía el sesgo social entre las clases haciendo volver a un modelo similar como a la sociedad de clases de la Edad Moderna. En ocasiones, el poder adquisitivo de la persona queda definido por el grado de consumo de la misma, delimitando así un perfil en cada individuo asociándola a una clase social en concreto, tal situación es una realidad y sólo se ha de apreciar en el desmesurado crecimiento de instalaciones comerciales creadas en las grandes ciudades, convirtiendo dichas infraestructuras en centros de ocio dónde el consumo es el elemento más identificativo del mismo y que, por lo cual, sin capital no es accesible para toda la población y promueve así la exclusión alejándose del modelo de igualdad de oportunidades promulgado por la democracia del siglo XXI.

No obstante, ante las nuevas tendencias en el ocio no van a girar únicamente en torno a resultantes negativos sino que a su vez se hace eco el uso del ocio como medio de buenas prácticas ante grupos vulnerables. Tal situación nace, en primer lugar, a raíz de la creciente presencia de un pensamiento solidario de ayuda al prójimo de forma desinteresada, situación creada fruto de las crecientes desigualdades y dificultades que se dan en nuestro entorno y lejano que activan el papel protagonista del ser humano como posibilitador del cambio social articulando las bases ciudadanas que postulan los deberes que el ciudadano ha de cumplir, personificando la acción de mejora del entorno como un deber en pro de hacer nuestro entorno un mundo mejor (Munné y Godina, 1996).

Tal pensamiento ayuda a que dentro del ocio se creen iniciativas hacia grupos de alta vulnerabilidad que requieren de un refuerzo extra para su acceso e inclusión a la sociedad, haciendo del ocio un medio y herramienta que posibilita no sólo eso sino otras mejoras de diferente naturaleza que mejora la calidad de vida de dichos colectivos y ayuda a hacer posible ese modelo social de igualdad de oportunidades que está en peligro ante nuevas situaciones planteadas. En la humanidad está la decisión de poder tomar este elemento desde el lado correcto de ese cuchillo de doble filo que representa tal situación planteada.

Uno de los grupos de mayor atención son los discapacitados, colectivo que toma el ocio como medio socializador que le posibilita la adquisición de unas competencias sociales y cívicas que lo hacen hábiles para ejercer de

forma autónoma e independiente su ciudadanía. Además, se le adhiere un carácter terapéutico, demostrado por varios estudios, que permite el desarrollo saludable desde todas las dimensiones, mermando las alteraciones que pueden causar las diferentes tipologías aprovechando los servicios de ocio para otorgar ciertas mejoras que una vez más den una calidad de vida mayor. Esto es palpable en el incremento del número de servicios públicos y privados que son creados con ejemplos como centros de día o centros de rehabilitación, ello junto a la fuerte presencia del asociacionismo dentro de este colectivo siendo una buena plataforma para garantizar la representatividad de éstos en diferentes planos de la vida social y ciudadana (Rebolledo y Rohlf, 2014).

Otro de los grandes colectivos que se ven aventajados con el ocio es el grupo de la tercera edad. Éstos se aventuran hacia un momento de su ciclo vital en el que se da un gran cambio respecto a la dedicación del tiempo, abriéndose una amplia gama de posibilidades para dedicar de forma óptima su tiempo (Marín García, 2017). Éstos se ven retroalimentados por parte del ocio desde diferentes perspectivas dado que por un lado se hacen partícipes de nuevas actividades de ocio que anteriormente no disfrutaban y, además, se convierten en miembros activos de la sociedad participando en el ocio solidario por medio de la involucración en asociaciones o entidades sin ánimo de lucro (Caride Gómez y López Paz, 2002). Un medio para mejorar el autoconcepto del individuo en un rango de años en el que el autoestima se ve deteriorado.

De esta forma, muchos otros colectivos como las mujeres o los jóvenes se ven agradecidos por los servicios o acciones que proporciona este fenómeno social. En nuestras manos está dirigir el propósito de éste como medio para la exclusión o la inclusión asegurando el modelo de igualdad de oportunidades en el que ninguna marca ni objeto defina nuestro ser o nos dé una ubicación dentro del mapa social. Para asegurar este cambio se ha de partir de la base de nuestra ciudadanía: la educación, se ha utilizar esta herramienta para cambiar concepciones y reconducir nuestras acciones incluyendo elemento en la escuela como la educación para un consumo responsable o el asociacionismo como deber ciudadano, acciones que sustentarán la base de un futuro que permita la participación del ciudadano en cualquier actividad con personas de diferentes características contextuales erradicando etiquetas y obstáculos.

3. EL OCIO COMO FUENTE DE ENRIQUECIMIENTO

A lo largo de este apartado, repasaremos qué actividades de ocio son las que se desempeñan habitualmente en nuestro contexto contemporáneo y qué ventajas se pueden extraer de las mismas que actúen como fuente de enriquecimiento del desarrollo humano.

Este aspecto humanista ha sido puesto de manifiesto por Caride (2014) cuando define el ocio como “algo más que el tiempo libre disponible supone pensar en experiencias o actividades que se realizan con la intención de lograr satisfacciones personales, de mejora individual y colectiva” (p.41), reivindicando la necesidad de una educación que ponga énfasis en los valores del ocio como una experiencia cívica, así como el protagonismo del ocio como

modo de educar y educarse en la cotidianeidad de nuestras sociedades que incide en el bienestar de las personas y su calidad de vida. De ahí que lo importante del ocio, siguiendo a Pérez Serrano (1988, 7) “no son las actividades a realizar sino la significación que éstas tienen para la persona, su posible utilidad para la formación personal y el desarrollo social”.

Partimos de la concepción europea de ocio, recogida magníficamente por Cuenca Cabeza (2000) al referirse al ocio contemporáneo como un fenómeno *liberador*, ya que permite romper la fatiga y el aburrimiento generada por la rutina cotidiana, para proyectar un mundo más flexible en la que escoger entre múltiples y variados modos de expresar lo que llevamos dentro, un fenómeno *creador*, que no consiste solo en desarrollar nuestras cualidades y deseos, sino también contribuir al orden social de las cosas, conectando de este modo la creatividad con la dimensión lúdica del ser humano esencial para transmitir alegría a nuestra cotidianidad y contestatario, y por último, es un fenómeno *contestatario*, ya que desemboca en una actitud crítica ante cualquier consumo sin sentido, así como cualquier intento de colonización de los sentimientos, los deseos y la propia cultura, ya que la vivencia del ocio esta asociada a la libertad y voluntariedad, rompiendo con la obligatoriedad. Este último aspecto ha sido expuesto por Gil Calvo (1995) al establecer dos supuestos básicos que caracterizan el ocio: la voluntariedad, lo que implica que las actividades han de ser libremente elegidas y no impuestas, y que no sean lucrativas, es decir, exentas de cualquier clase de retribución diferida, pues su única recompensa inmediata ha de ser la misma participación.

Las ventajas asociadas al ocio son múltiples y varían de unos contextos a otros. Si bien en ámbito escolar se enfatizan su potencial para la mejora del rendimiento académico del alumnado, en el contexto familiar se valoran aquellos aspectos relacionados con la vida familiar. Al respecto Zabriskie y McCormick (2001) resaltan que pasar tiempo juntos, disfrutando de unas actividades divertidas, está fuertemente relacionado con la creación de unos vínculos más fuertes entre niños y padres. Por lo tanto, proporciona como una buena oportunidad para establecer una mejor comunicación entre los diferentes miembros familiares (Cooksey y Fondell, 1996) y pasan más tiempo en familia suelen tener menos tendencia hacia malos comportamientos (Pearce, 2003) y refuerzan el carácter académico en los hijos e hijas de los núcleos familiares (Luster, Bates, Vandenbelt y Nievar, 2004). En base a lo expuesto podemos concluir que el ocio familiar puede repercutir sobre los miembros de la familia aportando, formación y satisfacción (Aristegui y Silvestre, 2012), ya que la cantidad y la calidad de ocio familiar se convierten en variables positivas para la contribución de la satisfacción a nivel individual y grupal de las familias (Agate, Zabriskie, Agate y Poff, 2009).

Otros estudios evidencia el papel que desempeña el ocio como potenciador de conductas positivas (la alegría, el optimismo, el bienestar, la creatividad, el humor, el ocio) y neutralizador del estrés estudiantil, laboral o familiar. Desde el marco de la psicología positiva y humanizadora del ocio, Pascucci (2015) plantea el enriquecimiento personal de los jóvenes universitarios a través del ocio resaltando entre otros los siguientes valores: la creatividad, la armonía psico-física, la autonomía, la capacidad de cooperación, la responsabilidad y la

aceptación de uno mismo, la capacidad de comunicación, el autocontrol, el optimismo, el bienestar, la serenidad, la imaginación, la asertividad, aspectos que contribuyen todos ellos a formar una personalidad fuerte y equilibrada.

En relación a este tema, la funcionalidad y ventajas del ocio, existe abundante documentación, probablemente cualquier intento de recopilar todas las posibilidades que entraña el ocio para el desarrollo humano sería sumergirnos en una tarea inconclusa y sin sentido, ya que son múltiples las dimensiones en las que el ocio penetra. Esta visión de complejidad de la dimensionalidad del ocio ha sido puesta de manifiesto por Cuenca (1991) del siguiente modo:

Las dimensiones del ocio son puntos de referencia para el desarrollo personal y comunitario. No son ámbitos ni parcelas excluyentes, sino todo lo contrario. Unas y otras contribuyen a analizar, comprender y planificar la realidad global y compleja en la que se presenta el ocio. Hay veces que una de ellas está más patente que las otras pero difícilmente encontramos comunidades en las que no aparezcan todas de una forma y otra.

Sin embargo, a pesar de lo expuesto y de la diversidad de clasificaciones del ocio existentes a partir de la funcionalidad del mismo, en esta ocasión, traemos a coalición la división llevada a cabo por Csikszentmihalyi (2001) en su obra "Ocio y creatividad en el desarrollo humano. *Ocio y desarrollo*" en la que contempla cuatro dimensiones del ocio: creativa, lúdica-festiva, solidaria y ambiental-ecológica. La segunda dimensión del ocio es la más reconocida en la actualidad. El ocio se convierte en un medio para la búsqueda de la satisfacción y el placer, elementos que en muchas ocasiones se consiguen desde un ambiente lúdico y de entretenimiento. Cada vez es mayor la oferta y el consumo de entretenimiento familiar, siendo los parques, cines y centros comerciales los entornos más concurridos por las familias (Jiménez y Medina, 2008). Ello no implica desatender el resto de dimensiones esenciales en la configuración del ser humano.

4. EL PAPEL DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS EN LAS OPORTUNIDADES DE OCIO

La educación, como hemos mencionado anteriormente, se establece como una herramienta que promueve el cambio social desde los diferentes contextos por los que ésta se articula y diversifica su acción. Ningún ser humano nace sabiendo de qué forma ha de dedicar su tiempo, nos identificamos como individuos que se desarrollan a partir de los aprendizajes que adquieren desde sus experiencias y vivencias que se ponen en medio del camino de su ciclo vital. De esta manera, para poder transmitir de un criterio y una capacidad crítica respecto al ocio se hace necesario una educación para el ocio desde los diferentes ambientes, cada uno desde una perspectiva pero con un fin común: erradicar el acercamiento hacia esas prácticas de ocio que se perfilan dentro de prácticas nocivas que perjudican la salud e integridad del ser humano. Así, cabe señalar la infancia y la adolescencia como los periodos más sensibles de este tipo de aprendizajes puesto que la enseñanza aportada a éstos servirá de base para garantizar el éxito en el desarrollo posterior.

En primer lugar, nos acercaremos al contexto de educación formal que se representa dentro de un sistema institucionalizado por el cual se ha de adquirir unos mínimos de aprendizaje. El más representativo de la infancia y la adolescencia es el contexto escolar el cual puede desarrollar su acción desde dos acciones claramente diferenciadas. Por un lado se ha de destacar la acción transversal del centro dónde éste aborda contenidos propios del currículo oculto traspasando las fronteras educativas yendo más allá de lo meramente curricular, desde dicho plano de actuación se puede incluir la educación para el ocio de manera que desde las materias se crea un pensamiento reflexivo y crítico que ayude al alumnado a adquirir un itinerario en el ocio óptimo para su desarrollo integral (Marzo, Sabater, Lázaro, y Buch, 2016). Por otro lado, el hecho de concebirse el contexto escolar dentro de una comunidad educativa que envuelve distintos agentes desde el profesorado al alumnado pasando por los propios padres conlleva hacer de este espacio un lugar de encuentro de todas las partes, todo ello como medio para hacer del colegio un medio posibilitador del ocio promoviendo la participación de las familias a través de la creación de actividades de centro que se identifiquen como signo de identidad del centro, mejorando por consiguiente el ambiente educativo y el núcleo familiar.

A continuación seguimos con otro ambiente de la educación, la educación no formal la cual se perfila como aquella que se perfila como complemento para la formal, no se muestra con un carácter institucional pero requiere de una actuación sistemática que conste de objetivos, temporalización, contenidos...un medio para llegar a aquellos aprendizajes que desde la escuela no se puede alcanzar o desarrollar de forma tan específica. Éste, fruto de la ausencia de oficialidad, hace que sea más una actividad derivada de una elección propia que una actividad obligatoria como si fuera el colegio, acción que hace de esta dimensión de la educación una oportunidad para el desarrollo del ocio puesto que presenta un carácter libre y universal que lo hace accesible a un amplio abanico de actividades pasando por el deporte hasta terminar en las artes. Tal es su relevancia que dicha plataforma educativa se muestra en continuo crecimiento desde el ámbito público y privado siendo uno de los referentes para el ejercicio del tiempo libre del ser humano, posibilitando el aprendizaje de éste desde diferentes facetas de las inteligencias del individuo, todo ello atentando diferentes campos conceptuales.

No obstante, ante las actividades de educación no formal, en niños y jóvenes, los padres hacen un uso erróneo de este tipo de actividades dado que la conciben como un medio para el aprovechamiento del tiempo y el disfrute de un tiempo personal acercándose al modelo egocéntrico de búsqueda del propio beneficio. Así alejan el ocio de la concepción educativa y se personifica este tipo de actividades como un arma de doble filo que según el propósito por medio de la cual se construye se articulará en un ámbito educativo o utilitario. En el ámbito educativo no formal cabe destacar la dimensión deportiva puesto que a partir de los deportes de grupo se extraen un amplio rango de valores que surgen fruto de la cooperación y la relaciones que se establecen desde las situaciones que se suscitan fruto de los vínculos que crea el deporte, además se puede enseñar otros aspectos educativos como el “fair play” que deriva a

aspectos tan esenciales como el respeto y el compañerismo (Elias y Dunning, 2015).

Por último cabe resaltar la educación informal aquella que para cada uno se constituye de una forma diferente puesto que surge de su entorno cercano figurado a través de los agentes sociales de referencia que marcan nuestro camino vital, en este caso cabe destacar principalmente la familia, los amigos y los medios de comunicación. Espacio que demarcará nuestra definición como ser en gran proporción dado que están presentes desde nuestros primeros pasos hasta en los momentos cruciales de tránsito propios de los diferentes momentos vitales. Uno de los medios que permite enlazar a los diferentes agentes de la educación informal con el individuo es el ocio dado que envuelve una gran cobertura de experiencias y vivencias que son derivadas de las actividades que se desarrollan desde el ocio.

De acuerdo a lo que postula Valdemoros San Emeterio, Sanz Arazuri y Ponce de León Elizondo (2012), al igual que en el contexto educativo no formal, no siempre se desarrolla el ocio informal en relación a estos agentes sociales de forma óptima dado que a veces es inexistente, como en el ocio familiar donde el tiempo en familia deja de ser una prioridad, ni se ubica dentro de un plano positivo dado que se extiende el ejercicio de un ocio nocivo que se ve representado en acciones como el botellón, actividad de referencia en gran parte de la población adolescente y juvenil. Por ello se requiere de una reeducación óptima desde el contexto formal para hacer que dichos conocimientos se transfieran al ámbito informal y, de esta forma, ejercer su ocio personal de manera más óptimo haciendo del ocio informal un medio de aprendizaje indirecto que aporte también el desarrollo integral.

Finalmente, cabe resaltar que de los distintos contextos educativos subyacen una multitud de experiencias que ofrecen varias oportunidades para poner en práctica el ocio. No obstante, debe darse la creación de cauces de comunicación y coordinación entre los diferentes contextos para ofrecer un ocio que no sólo posibilite el ejercicio sino que además eduque al ser en su ejercicio.

5. CONCLUSIONES

Para generar el cambio en la concepción y uso del ocio en nuestra sociedad se hace necesario la realización de cambios desde la base ciudadana, es decir, en el ámbito gubernamental de cada territorio desde el ámbito social y educativo. Desde el primero se ha de erradicar la desigualdad social existente por medio de la creación de plataformas y servicios de ocio que no están totalmente accesibles para toda la población, dando facilidades de acceso para aquellos seres humanos pertenecientes a colectivos con riesgos de exclusión social. En el campo educativo se ha de incluir en el currículo el ocio como contenido curricular o bien como eje transversal y, además, se ha configurar la idea de colegio como comunidad generando espacios para compartir experiencias abriendo las puertas a padres posibilitando el centro educativo como centro de ocio.

Para solucionar el carácter de exclusión que se ve en ciertos aspectos desde el ocio se ha de utilizar el propio ocio en sí, es decir, se ha de extender el uso y puesta en práctica de un ocio solidario como medio de formación que ayude a la constitución de una ciudadanía positiva que promueva la igualdad entre los ciudadanos. Con todo ello, queremos resaltar la necesidad de ofrecer experiencias como medio de enseñanza puesto que, finalmente, son aquellas vivencias las que realmente quedan inscritas dentro de nuestros mapas de conocimiento y se transfieren en aprendizajes funcionales puesto que surgen de la propia realidad. Para ello, se ha de otorgar a los centros de educación superior una dimensión ciudadana que incluya el voluntariado o la acción solidaria como medio de aprendizaje práctico que nos acerque a los contenidos a la vez que contribuye a la mejora de nuestro entorno. Tal acción se puede hacer posible por medio de la extensión de una metodología de Aprendizaje por Servicio visualizado a través del diseño y puesta en práctica de proyectos en los diferentes niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agate, J. R., Zabriskie, R. B. y Agate, S. T. y Poff, R. (2009). *Journal of leisure research*, 41(2), 205-223.
- Baudrillard, J. (1993). *The transparency of evil: essays on extreme phenomena*. Londres, Verso.
- Baudrillard, J. (1973), *The Mirror of Production*, Telos Press, St. Louis. Traducción (1996): *El espejo de la producción*, Barcelona, Gedisa.
- Caride Gómez, J. A. y López Paz, J. F. (2002). *Ocio y voluntariado social. Búsquedas para un equilibrio integrador*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Caride Gómez, J. A. (2014) del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *EDETANIA*, 45,33-53.
- Cooksey, E. C. y Fondell, M. M. (1996). Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers and children's lives. *Journal of Marriage and the family*, 58(3), 693-707.
- Cuenca Cabeza, M. (1999). Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio. *Documentos de Estudios de ocio*, (7).
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Elias, N. y Dunning, E. (2015). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Franco Betancur, S. A. (s.f.) Influencia del modelo de desarrollo en Latinoamérica. Recuperado de: viref.udea.edu.co/contenido/pdf/251-influencia.pdf
- Gil Calvo, E. (1995). Elogio del ocio. *Temas para el Debate*, 9-10, 26-29.

- Hernández, A. y Morales, V. (2008). Una revisión teórica: ocio, tiempo libre y animación sociocultural. *Revista Digital*, 13 (127), 1.
- Jiménez, C. P. y Medina, M. C. (2008). Percepción de los consumidores de entrenamiento familiar en ciudad Juárez, México. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 3(2), 542-544.
- Luster, T., Bates, L., Vandenberg, M. y Nievar, M. A. (2004). Family Advocates Perspectives on the Early Academic Success of Children Born to Low-Income Adolescent Mothers. *Family Relations*, 53(1), 68-77.
- Marín García, H. (2017). La tercera edad: un desafío para la educación en el tercer milenio. *Contextos*, (5), 133-140.
- Marzo, T., Sabater, J., Lázaro, Y., y Buch, R. (2016). Ocio educativo y cohesión social. *Búsqueda*, (16), 118-119.
- Munné, F. y Codina, N. (1996). Psicología social del ocio y el tiempo libre. En Álvaro, J. L., Garrido, A. y Torregrosa, J. R. (Coord.) *Psicología social aplicada* (pp.430-447). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.
- Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers: revista de sociologia*, (68), 141-168.
- Pascucci, M. (2015). Los jóvenes universitarios y el ocio. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(10).
- Pearce, M. J. (2003). The protective effects of religiousness and parent involvement on the development of conduct problems among youth exposed to violence. *Child Development*, 74(6), 1682-1696.
- Poster, M. (1988), *Jean Baudrillard. Selected Writings*, Stanford, Stanford University Press.
- Rebolledo, J. C. y Rohlf, P. (2014). Propuesta de intervención en el ámbito del ocio y tiempo libre de usuarios/as de COCEMFE Cáceres. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (1), 223-231.
- Russell, B. (1994). Elogio de la ociosidad. *Revista Colombiana de Psicología*, (3), 155-162.
- Sandoval Rodríguez, Y. (2009). La industria del ocio, el nuevo consumismo de masas en el Siglo XXI. *Revista de Arquitectura, Urbanismo y Ciencias Sociales*, 1 (3), 1-19..
- Valdemoros San Emeterio, M., Sanz Arazuri, E., y Ponce de León Elizondo, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (20).
- Zabriskie, R. B. y McCormick, B. P. (2001). The influences of family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning. *Family Relations*, 50(3), 281-289.

DESIGUALDAD EN EL ENTORNO ECONÓMICO Y SOCIAL EN EL PROCESO DE GLOBALIZACION

M. C. Adela Chávez.¹ E-mail: adelita1122@yahoo.com.mx
 M.C. María Cristina Moreno Jácome² E-mail: cris_moreno@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación muestra la desigualdad de los países desarrollados subdesarrollados y con crecimiento económico desde la conformación de sus orígenes en el entorno de la economía y en todos los entornos de la vida; al partir de la economía internacional, destacan los intercambios comerciales y los indicadores que a partir de la globalización económica en la que actualmente se encuentra involucrado el mundo, se ha agudizado con mayor énfasis la desigualdad a nivel mundial; se detecta que gran participación tiene el modo de producción capitalista, ya que en la revisión de sus orígenes destaca la propiedad privada y el comercio internacional, sumado a todo lo anterior la clasificación de cada país en los niveles económicos, al mismo tiempo se manifiesta la especialización de los países en la producción de manufacturas y en la producción de mercancías del sector primario y la producción de servicios y la producción de manufacturas del sector secundario, . Se pretende distinguir la desigualdad desde los orígenes del comercio internacional, hasta el proceso de globalización económica que hace sentir su presencia en lo más recóndito de todo el entorno de la vida, se considera necesario retomar diversos elementos ya que será necesario establecer algunas referencias históricas para justificar la desigualdad de los países desarrollados, subdesarrollados y países con crecimiento económico.

ABSTRACT

The present investigation shows the inequality of the underdeveloped developed countries and with economic growth from the conformation of their origins in the economic, social, educational and health environment; Starting from the international economy, commercial exchanges and indicators stand out that,

¹ Licenciada en Comercio Internacional y Maestra en Ciencias en Administración Publica por el IPN, (Instituto Politécnico Nacional). E-mail: adelita1122@yahoo.com.mx Imparte unidades de aprendizaje de Economía Internacional (Comercio Internacional).

² Licenciada en Relaciones Comerciales y Maestra en Comunicación Organizacional por el IPN, (Instituto Politécnico Nacional). E-mail: cris_moreno777@hotmail.com Imparte unidades de aprendizaje, Dirección Estratégica, Mercadotecnia y Comportamiento Organizacional.

based on the economic globalization in which the world is currently involved, global inequality has become more acute; it is detected that great participation has the international trade, since in the revision of its origins it emphasizes the capitalist mode of production and the classification of each country in the economic levels, namely; At the same time, the specialization of the countries in the production of manufactures and in the production of merchandise of the primary sector in greater quantity and in smaller proportion the production of services and merchandise of the secondary and tertiary sector stands out. It is intended to distinguish from the origins of international trade, to the process of economic globalization that makes its presence felt in the deepest recesses of economic, social and political life, it is considered necessary to return to various environments as it will be necessary to establish some historical references.

PALABRAS CLAVE

Crecimiento económico, desarrollo económico, subdesarrollo económico, desigualdad, globalización, modo de producción capitalista.

KEYWORDS

Economic growth, economic development, economic underdevelopment, inequality, globalization, capitalist mode of production. economic.

INTRODUCCION

Con el fin de llegar a una caracterización y análisis racional del comercio internacional y dando cumplimiento al objetivo de revisar la desigualdad en los aspectos sociales y económicos, se pretende explicar de una manera más amplia y crítica la actividad económica y su importancia en el nivel económico del desarrollo y el antagónico subdesarrollo, que en el nuevo orden económico internacional la clasificación entre países desarrollados y subdesarrollados es muy notable el contraste que en el proceso de la globalización es evidente que los elementos que participan en el intercambio con el exterior y cuya función deriva de la producción de excedentes que bajo el capitalismo asume el paradigma de realizarse en un ambiente de competencia perfecta, tanto a nivel de productores como de consumidores, debe revisarse profundamente ya que a diario ocurren cambios que modifican y en su caso, orientan la teoría económica a nivel internacional. Esta libre interacción entre oferentes y demandantes a nivel mundial, representa supuestamente un mecanismo mediante el cual el producto social total, se expande en la misma medida a nivel de consumo social total, es

decir, a otros niveles también operaría cierta regulación del mercado en forma instantánea y planeada a corto y mediano plazo de acuerdo a la producción potencial.

El objetivo se centra en mostrar las grandes desigualdades que clasifican a los países en los dos grandes niveles económicos: Desarrollo y Subdesarrollo económico y dentro del mismo la categoría de la dependencia económica y la etapa del Crecimiento económico que vinculado a la globalización muestra grandes desigualdades.

1. DESIGUALDAD Y EL MODO DE PRODUCCIÓN CAPITALISTA

El gran responsable de la existencia de un mundo con desigualdad, es el modo de producción capitalista, comercio internacional y la globalización económica; lo anterior habría que considerarlo de acuerdo a la realidad concreta, matizada por las fases y crisis del capitalismo, el proceso de formaciones monopólicas y de diverso grado de intervención del Estado en la economía; forma parte de la desigualdad del mundo, se ha de sustentar la revisión y análisis de los países que se distingue en la economía dentro del modo de producción capitalista al mostrar niveles antagónicos. Muchas teorías, analizan que el comercio internacional es un mecanismo de distribución óptima del excedente mundial; que el mercado es el espacio de igualación productiva a través del más o menos libre flujo de factores de la producción.

Algunas razones se justifican por medio del comercio internacional y algunos organismos internacionales que lo rigen, ya que es el vehículo que tiene los medios necesarios en el sentido político y económico para las aperturas comerciales, para el proteccionismo, para llevar a cabo los intercambios comerciales ya sea con restricciones arancelarias o no arancelarias, bajo tratados de libre comercio.

Es necesario revisar la gran desigualdad del mundo, debido a que se refleja la dependencia económica de los países subdesarrollados y de los países en la etapa del crecimiento económico a partir del subdesarrollo.

2. SUBDESARROLLO Y DEPENDENCIA ECONÓMICA.

El problema fundamental del subdesarrollo económico, tiene un comportamiento que generalmente viven la mayor parte de las economías subdesarrolladas, lo que no puede ser explicado sin que se tomen en cuenta las normas que rigen su inserción en el sistema económico internacional. Una teoría del subdesarrollo presupone algunas hipótesis explicativas del fenómeno de la dependencia externa, Furtado. (1976). Sumado al subdesarrollo existe el comercio

internacional como un elemento a favor de los países desarrollados para expandir su zona de influencia económica. Por otro lado, al extremo opuesto, todos aquellos cuerpos teóricos y doctrinarios que proponen que, históricamente el comercio internacional ha sido un elemento a favor de los países desarrollados para expandir su zona de influencia económica, creando situaciones y estructuras de empobrecimiento y generando dependencia económica y subdesarrollo es muy claro que los países lo reflejan en su diaria forma de vivir en la dependencia que los mercados internacionales por medio de los intercambios generan a la población y divide al mundo en niveles económicos primeramente y después en generar dependencia económica, como se muestra en el cuadro número 1.

Cuadro número 1: Breve esbozo de la Dependencia Económica y Subdesarrollo Económico.

Dependencia Económica	Subdesarrollo económico
<p>La dependencia sobre todo económica se manifiesta de diversas formas:</p> <p>1.- Los países subdesarrollados son dependientes en la relación de las importaciones de bienes manufacturados y de servicio. Lo anterior, debido al efecto demostración o imitación.</p> <p>2.- El efecto demostración significa simplemente que todo aumento del ingreso interno tiene más posibilidades de ser dedicado al consumo que al ahorro y a la inversión; que todo aumento de ingresos en divisas tiene más posibilidades de financiar importaciones de bienes de consumo que de bienes de capital.</p>	<p>El colonialismo de América Latina, de países del Continente Africano y del Continente Asiático, se manifiesta en gran medida en el subdesarrollo económico de los países.</p> <p>1.- Algunas naciones subdesarrolladas dependen de las grandes empresas extranjeras que explotan sus recursos económicos y aseguran la mayor parte de sus exportaciones. Se les conoce como “naciones aparentes”.</p> <p>2.- Los países subdesarrollados dependen de las importaciones de capital procedente del extranjero. Los factores de dependencia no sólo son económicos, sino políticos, sociales e ideológicos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Sunkel y Paz. (1970)

Por lo anteriormente expuesto, se involucran términos como dependencia y subdesarrollo que están muy ligados con la mayoría de las propuestas teóricas que explican la desigualdad.

3. EL DESARROLLO ECONÓMICO

De acuerdo a Barre. (1962). Desarrollo económico, puede definirse como un grupo de actividades y de unidades integradas, que son puntos de aplicación de innovaciones sucesivas y suscitan economías externas monetarias (en una economía donde existen redes de afluencia monetaria) y efectos reales. Estos

últimos son los más importantes en una economía subdesarrollada, donde debe crearse una articulación económica: son efectos de aglomeración de conjuntos humanos, efectos de complementariedad y reflejos de unión entre recursos o actividades diversas. De gran conceptualización resulta el desarrollo económico para Barre. (1962). En donde también involucra en gran medida los efectos para una economía subdesarrollada.

De acuerdo a Sunkel y Paz. (1970). Plantean El desarrollo como crecimiento, consideran otras propuestas en donde los autores que conciben el fenómeno del desarrollo como un proceso de crecimiento, suelen definir el nivel de desarrollo en términos de ingreso por habitante, en tasa de crecimiento, el ingreso por habitante, afirman que es más adecuado definir el nivel y ritmo de desarrollo.

3.1 CRECIMIENTO Y DESARROLLO ECONOMICO

Clasificaremos en tres las principales tendencias entre las que se preocupan actualmente del desarrollo económico.

- 1.) Las que lo conciben como crecimiento
- 2.) Las que lo perciben como un estadio o etapa y
3. Las que enfocan el desarrollo como un proceso de cambio estructural global.

El crecimiento y desarrollo económico tienden a utilizarse en forma de sinónimos, para algunos autores el proceso del desarrollo significa un fenómeno de crecimiento, para ellos el nivel de desarrollo es la medida que resulta:

- a) del ingreso per cápita, es para ellos el desarrollo un proceso simple que evoluciona en términos de tasa de crecimiento.
- b) Los indicadores en que se sustentan son los más adecuados para definir el nivel y ritmo de desarrollo, en el que en forma arbitraria el ingreso ocupa el primer lugar de donde se deduce que aquellos que están por debajo de cierto límite (establecido arbitrariamente). Serán países con menor grado de desarrollo económico y aquellos que están sobre el límite se consideran con mayor grado de desarrollo.
- c) La teoría del crecimiento muestra gran preocupación por lo que se centra sobre la influencia que tiene:
 - La inversión sobre el crecimiento del ingreso,
 - El equilibrio dinámico y
 - La ocupación.

Esta teoría constituye una explicación del nivel del subdesarrollo y de la lentitud del proceso de desarrollo lo cual se explica debido a la falta de generación de plusvalía social invertida en áreas productivas.

La teoría del crecimiento económico, destaca algunas de las cuestiones centrales del desarrollo como son: el nivel comparativo al ritmo de crecimiento; el papel del sector público, etc. la mayoría de los autores toman como punto de partida las teorías del crecimiento para analizar cuestiones del desarrollo y centran su atención sobre variables relacionadas con la inversión.

4. EL CRECIMIENTO ECONÓMICO

El crecimiento, afirmaba Perroux. (1984), se refiere al incremento, en una unidad de tiempo, del PIB de un país determinado, respecto al número de habitantes; es decir, el crecimiento se expresaba en el aumento del ingreso por habitante.

El crecimiento económico, es necesario revisarlo desde los cambios cuantitativos y el excedente que aparece en forma paralela al pensamiento económico sistemático; distintas escuelas se involucraron con este término

Desde tiempos remotos se han analizado las nociones de crecimiento y desarrollo, precisando no utilizarlos como sinónimos ya que cada uno posee distintas características e indicadores de tipo económico, De tal manera que para referirnos.

4.1 CRECIMIENTO ECONOMICO Y COMERCIO INTERNACIONAL

El concepto de crecimiento, opinaba Perroux, es un instrumento útil, pero con tonos grises. En primer lugar, presentaba problemas de medición, que se incrementaban en el caso de los países subdesarrollados donde existían estructuras duales y por tanto sistemas de precios diferentes, así como amplios sectores atrasados desvinculados del sector moderno de la economía. En segundo lugar, el concepto de crecimiento ocultaba los efectos de la destrucción ecológica o el deterioro de los productores directos, además de decir poco o nada sobre las condiciones reales de vida de la mayoría de la población, o sobre la distribución del ingreso entre las distintas clases y grupos sociales (Perroux, 1984, p. 41). Citado por Guillen, (2004)

Se considera pertinente de acuerdo a los niveles económicos y la etapa del crecimiento económico, mostrar la desigualdad, siendo los aspectos más importantes entre las distintas economías del mundo: Ver cuadro 2, 3 y 4.

Cuadro 2. Subdesarrollo económico.

Subdesarrollo económico.

La economía subdesarrollada se presenta con una estructura primaria y dual; su funcionamiento se caracteriza por la inestabilidad y la dependencia; y difícilmente puede romper el círculo vicioso de la pobreza.

Esta es la característica de una economía subdesarrollada. Se manifiesta en:

1.- La producción.

La producción agrícola se ve condicionada por el medio ambiente.

1.1 La producción minera depende del volumen de las exportaciones, la cual está condicionada por las decisiones de los compradores extranjeros y de las empresas extranjeras.

2.- Las exportaciones.

Los mercados de los países subdesarrollados son muy inestables, las consecuencias de la inestabilidad son:

2.1 Los ingresos por exportaciones constituyen los recursos principales del país subdesarrollado en divisas extranjeras. Estos podrían verse afectados.

2.2 Las fluctuaciones de los ingresos de exportación provocan fluctuaciones desniveladas en las importaciones.

Fuente: elaboración propia con base en Sunkel, y Paz, (1970).

Cuadro 3. Niveles y etapa del crecimiento económico.

Crecimiento económico:

Estructura Primaria. - Se caracteriza por el predominio de las actividades primarias (valorización de los recursos del suelo y del subsuelo). Se manifiesta en tres planos:

1. Población activa. La mayor parte de la población se encuentra en la agricultura y las explotaciones mineras.

Una parte muy pequeña de la fuerza de trabajo se dedica a las actividades de la industria de la transformación. Se registra un crecimiento anormal y malsano del sector terciario (servicios, transportes y comunicaciones).

1.1. Producción interna. Se compone por: los productos agrícolas que cubren la subsistencia de la población; productos agrícolas de exportación para la alimentación; materias primas agrícolas; materias primas minerales para la exportación. Aquí la producción de las industrias de la transformación es escasa.

2. Las exportaciones. Se concentran en los productos primarios, en particular en uno o dos grandes productos básicos (agrícola o minero)

Fuente: elaboración propia con base en Barre. (1962).

Cuadro 4. Desarrollo económico.**Desarrollo económico**

Un grupo de actividades y de unidades integradas, que son puntos de aplicación de innovaciones sucesivas y suscitan economías externas monetarias (en una economía donde existen redes de afluencia monetaria) y efectos reales.

1.- Un sector precapitalista: autóctono, donde reinan la economía de la subsistencia y el trueque, donde el cálculo en dinero y todo lo que este implica no ha penetrado.

Este sector está constituido por una multitud de pequeñas economías agrícolas cerradas y la artesanía es el modo de producción dominante en las aldeas.

2.- Un sector capitalista se puede dividir en:

a) Un capitalismo extranjero, industrial o dedicado al comercio exterior que no es más que la proyección de economías desarrolladas.

b) Un capitalismo autóctono, escasamente industrial y sobre todo comercial y especulador, que desvía de la actividad industrial los recursos financieros locales y las capacidades humanas.

Al respecto se dice que la economía dual es una economía “desarticulada” ya que no existe ningún nexo económico entre los dos sectores que la integran. El sector desarrollado vive en la dependencia del extranjero y el sector autóctono se estanca y no recibe del sector desarrollado los impulsos necesarios.

Fuente: elaboración propia con base en Barre. (1962).

El papel de los precios a nivel internacional observa que los términos de intercambio son desiguales entre los países desarrollados y subdesarrollados, en otros indicadores que miden el desarrollo económico se observa el consumo de calorías y proteínas, la distribución casi homogénea del ingreso, el grado de alfabetización y el ingreso per cápita. Para el crecimiento económico es justo medirlo con el producto interno bruto, los montos de deuda externa, la balanza comercial e insuficientes universidades públicas, en el caso del subdesarrollo se caracteriza por la dependencia económica que tiene con los países extranjeros.

5. Análisis

Vale la pena destacar en este espacio la desigualdad de los países de América Latina con respecto a las relaciones entre los países con nivel del desarrollo y subdesarrollo económico o en la etapa del crecimiento económico, se pretende ver las desigualdades que enmarcan una gran división del mundo por los aspectos que teóricos tan destacados como Sunkel y Paz, (1970), destaca al corroborar la desigualdad de América Latina por el tiempo en que se da el progreso técnico y el espacio en el que se da la desigualdad.

Así se entiende la teoría como una categoría explicativa, dinámica y pretensamente consecuente con los cambios ocurridos en la economía mundial; sin que esto signifique que exista alguna que de manera suficiente explique las muy plurales relaciones económicas internacionales; incluso las teorías más audaces surgidas después de Keynes, adolecen del mismo enfoque unilateral al tratar de analizar el papel del comercio y del mercado mundial en la conformación del orden económico internacional.

Una premisa fundamental para el desarrollo de este texto es que la realidad económica mundial no deriva de las economías nacionales más o menos inmersas en el creciente proceso de internacionalización. Existe un complejo sistema productivo mundial en el que interactúan las economías nacionales en una relación dialéctica de modificador- modificado dentro de un esquema en que la acumulación mundial de capital, con todo lo que le antecede, es generadora de los cambios en el sistema de producción.

Por otro lado, la llamada globalización de la economía de mercado promete ser por el momento la ruta a seguir

6. CONCLUSIÓN

Algunas razones se justifican por medio del comercio internacional ya que es el vehículo que tiene los medios necesarios en el sentido político y económico para las aperturas comerciales, para el proteccionismo, para llevar a cabo los intercambios comerciales ya sea con restricciones arancelarias o no arancelarias.

La intención del tema es que permita a los interesados leer la presente ponencia y bajo una óptica plural y amplia se identifique la relación que existe entre ambas variables: Comercio y Desarrollo y la desigualdad que enmarcan en la economía y en la sociedad en un mundo que está antagónicamente dividido en agrupaciones de naciones que representan tendencias económicas, sociales y políticas muy diversas

De acuerdo con Atkinson, (2016). Se trata de propuestas que generarían un cambio genuino en la distribución del ingreso en los países desarrollados para propiciar una disminución real de la desigualdad. Frente a los argumentos de que la intervención contraerá a la economía o que la globalización imposibilita la acción política, Atkinson. (2016). propone una visión más optimista. Para él, si bien el mundo afronta grandes problemas, no estamos desahuciados colectivamente ante fuerzas que están más allá de nuestro control. El futuro aún está, en buena medida, en nuestras manos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Atkinson, A. B. (2016). Desigualdad, ¿Qué podemos hacer?, Reino Unido: Fondo de Cultura Económica.

Barre, R. (1962). El **desarrollo económico**. Análisis y política, México: Fondo de Cultura Económica.

Guillén, A. (2004). Revisitando la teoría del desarrollo bajo la globalización, *Economía UNAM* vol.1 no.1 México ene. /abr. 2004, **Recuperado de:** http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2004000100003

Furtado, C. (1976). La teoría del desarrollo económico. México, Siglo XXI edit., 6a. edición

Sunkel, O y Paz, P. (1970). El subdesarrollo Latinoamericano y la teoría del desarrollo. México: siglo XXI

ROLES DE LA APERTURA COMERCIAL, DE LA DESINDICALIZACIÓN, DE LA INNOVACIÓN Y DEL PROGRESO TÉCNICO EN LA DESIGUALDAD DEL INGRESO

André Gérard Destinobles

Facultad de Economía Internacional
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
agedesh@yahoo.fr

Julia Hernández Aragón

Facultad de Economía Internacional
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
jharagon@uach.mx

RESUMEN

Hoy en día, ya, es un hecho irrefutable el atestado de la desigualdad salarial que se ha venido dando desde finales de la década 70 del siglo XX, en prácticamente todas las economías del orbe y eso, independientemente de sus características particulares. Partiendo de la consideración que en economía existen dos principales fuentes de conocimiento (teórica e inductiva), en las páginas siguientes trataremos de recapitular y esbozar las principales explicaciones e hipótesis que se suele utilizar a la hora de estudiar y analizar esa cuestión. Nuestra revisión tiene como tela de fondo los trabajos de los economistas neoschumpeterianos. Principalmente, se inspira en los trabajos de P. Aghion y algunos de sus coautores.

PALABRAS CLAVES: apertura comercial, desindicalización, innovación, progreso técnico sesgado hacia las competencias, desigualdad del ingreso, *skill premium*

ABSTRACT

Nowadays, it is an irrefutable fact the exaggerated wage inequality that has been occurring since the late 70's of the twentieth century, in practically all the economies of the world and that, regardless of their particular characteristics. Starting from the consideration that there are two main sources of knowledge in economics (theoretical and inductive), in the following pages we

will try to recapitulate and outline the main explanations and hypotheses that are usually used when studying and analyzing this question. Our review has as a background the works of the Neo-Schumpeterian economists. Mainly, it is inspired by the works of P. Aghion and some of his coauthors.

KEYWORDS: trade openness, deunionization, innovation, technical progress biased towards competencies, income inequality, skill premium

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, ya es un hecho irrefutable el atestado de la desigualdad salarial que se ha venido dando desde finales de la década 70 del siglo XX, en prácticamente todas las economías del orbe y eso, independientemente de sus características particulares.

Este hecho es abordado y analizado en varios trabajos empíricos de la ciencia económica, que tratan desde las posturas de los autores de formular hipótesis para su explicación y analizar la relación que guarda la desigualdad salarial con varias variables económicas, tales como la desindicalización, la apertura comercial, el progreso tecnológico.

Partiendo de la consideración que en economía existen dos principales fuentes de conocimiento (teórica e inductiva), en las páginas siguientes trataremos de recapitular y esbozar las principales explicaciones e hipótesis que se suele utilizar a la hora de estudiar y analizar esa cuestión.

Nuestra revisión tiene como tela de fondo los trabajos de los economistas neoschumpeterianos. Principalmente, se inspira en los trabajos de P. Aghion y algunos de sus coautores.

Antes de empezar, cabe recalcar que lo que revisaremos aquí es la desigualdad del ingreso –que en cierto sentido, nos informa sobre la remuneración de las distintas calificaciones de los trabajadores- y no la desigualdad en términos de bienestar.

MEDICIONES DE LA DESIGUALDAD DEL INGRESO

De manera general, en la literatura empírica sobre el tema de la desigualdad del ingreso se suelen utilizar varios índices para su medición. Esas mediciones pueden ser categorizadas en dos grupos, a saber: las mediciones globales, y las no globales.

En el grupo de las mediciones globales, figuran por ejemplo, el Coeficiente de *Gini*, que sin lugar a dudas es el más popular, y que constituye una medida de desviación con respecto a la línea de igualdad perfecta. En este grupo de medidas globales, también se encuentra el uso de varias

medidas de distancia del ingreso, tales como el ratio del ingreso del 25% de los que más ganan (decil alto) con respecto a los ingresos de los 25% de los que menos ganan (decil bajo), o del ratio 90/10, etc.

Otra medida de desigualdad es el *skill premium* que es la desviación entre los salarios de los trabajadores calificados y los no calificados, es decir, el ratio del salario de los trabajadores con niveles de estudios universitarios sobre el salario de los trabajadores sin estudios universitarios.

En lo que atañe a las medidas menos globales, tratan de analizar a los extremos de la desigualdad, entre ellos figuran, la razón del ingreso del 1% ó 0.1% más alto de la distribución del ingreso (decil X).

Cabe aquejar que en la actualidad se viene utilizando una nueva medida, conocida como movilidad social, que constituye una medida más dinámica y consiste en analizar si los ingresos que tendrá el trabajador cuando tenga 60-70 años están muy correlacionados con los ingresos que tuvo cuando tenía entre 25-30 años, o analizar si los ingresos del trabajador están correlacionados con los ingresos de sus padres. Cabe resaltar que esos nuevos índices de movilidad, cumplen con los cinco prerequisites para la evaluación de su pertinencia (Véase Beck y Kamionka, 2011), (Aghion et alii, 2015).

REVISIÓN DE ALGUNAS LITERATURAS

Según J. Murphy y Pierce (1993), entre 1970 y 1989, el salario medio en Estados Unidos disminuyó 5%, y eso se dio a pesar del incremento del 12% que se observó en el PIB per cápita durante el mismo periodo. Además, encontraron que el salario-hora, en términos reales, aumentó de 15% en el último decil, mientras que el primer decil bajaron en 25%.

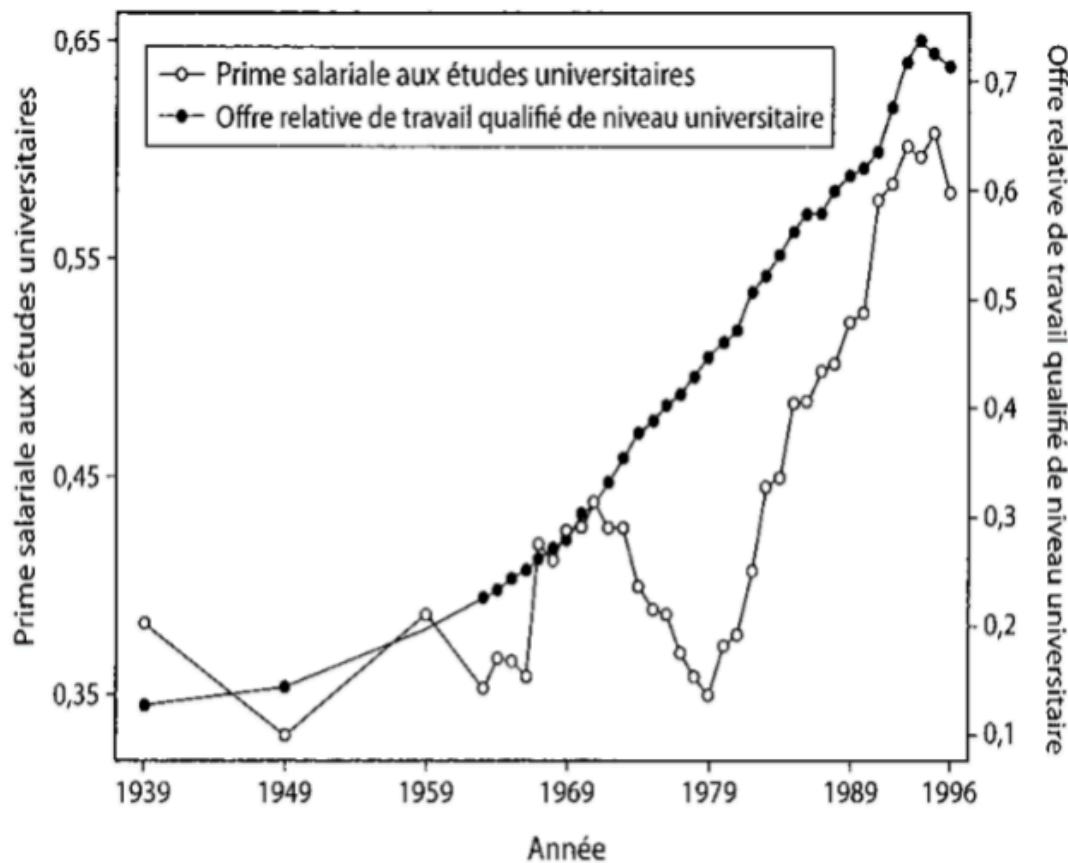
Otros autores recalcan que desde finales de los años 70, la disminución de los salarios en el primer decil se congeló, mientras que en los salarios de los deciles que se encuentran en la parte superior de la distribución de los ingresos se observó una explosión de los salarios más altos. De manera más concreta, encontraron que a finales de la década 90 del siglo pasado, que en Estados

Unidos, el 5% de los salarios más altos eran casi nueve veces mayor que la media, mientras que dicho valor, era de tres para el año 1980.

En opinión de Gilles Saint Paul (2008), ese incremento de la desigualdad tuvo un impacto entre todas las dimensiones de la calificación, es decir, se remuneró más, tanto a la educación como a la experiencia, e incluso a los componentes no observables de las capacidades individuales.

Es en esa sintonía que Aghion encontró que el ratio del salario medio de un trabajador con nivel de estudios universitarios con respecto al salario de un trabajador sin estudios universitarios –o sea el *skill premium*- se incrementó muy sensiblemente entre 1980-2000 (véase Figura 1).

Figura 1. Prima salarial de estudios universitarios y oferta relativa de trabajo calificado de nivel universitario



Fuente: Aghion 2016

Por su parte, Atkinson, Piketty y Saez (2013), al usar como *proxy* de desigualdad al top 1% y al top 0.1%, para el caso de la economía americana, encontraron que la parte del ingreso ha estado aumentando desde la mitad de la década de los 90 del siglo pasado. Además, cabe resaltar que ese incremento de la desigualdad del ingreso se ha visto acompañado de un incremento de la oferta de trabajo calificado (Aghion, 2016).

Esta simbiosis ha alimentado grandes debates entre los economistas, al momento de descifrar y explicar estos hechos. Y ha dado lugar a tres grandes hipótesis- En la literatura económica vertida sobre la desigualdad del ingreso y sus causas se pueden encontrar tres grandes explicaciones, a saber:

H₁: Desindicalización

La primera hipótesis consiste en considerar que el incremento de la desigualdad del ingreso tiene origen en el proceso de desindicalización que se dio en el Reino Unido con Margaret Thatcher durante la década de los 80 del siglo pasado y con Ronald Reagan en Estados Unidos en los años 80 del siglo XX.

Según Freeman (1994), la sindicalización está correlacionada positivamente con la compresión de los salarios. La baja de la tasa de sindicalización dio pauta a un incremento de las desigualdades. Grosso modo, según esta hipótesis, es la pérdida de fuerza de los sindicatos y la reducción de los salarios mínimos que son las causas de la baja de los salarios en los deciles más bajos de la distribución del ingreso. Esta hipótesis encontró muchas críticas por el hecho de que el aumento de la desigualdad del ingreso empezó previamente a la baja de la desindicalización y de la reducción del salario mínimo.

Específicamente, esas críticas recalcan el hecho de que en Inglaterra, el aumento de la desigualdad del ingreso se venía observando desde los años 50, y que de 1960 hasta finales de los años 70, las desigualdades se habían mantenido estables. Para los críticos de esta hipótesis, el problema con ello se puede resumir como un problema de *timing* o de coherencia temporal.

A raíz de la insatisfacción que generó esta hipótesis, los economistas se empeñaron en buscar otras hipótesis más convincentes. De ahí surgió la hipótesis de que la causa de la desigualdad es atribuido a la apertura comercial.

H₂: Apertura comercial

Esta hipótesis, para tratar de entender ese enigma en cuanto a las causas del incremento de la desigualdad del ingreso, mientras que a la par se aumentaba la demanda por trabajadores calificados, a partir de los años 80 del siglo XX, hizo de la apertura comercial el responsable de este fenómeno.

Los adeptos de esta visión, al basarse sobre la Teoría del Comercio Internacional (modelo Heckscher-Ohlin), parten del supuesto de que, en vista de la heterogeneidad de los países y de que no son dotados de la misma manera en términos de trabajo calificado, entonces, en un contexto de apertura comercial, se espera que un país avanzado, por ejemplo, Estados Unidos, se especialice en la producción de bienes intensivos en trabajos cualificados, mientras que un país en vías de desarrollo, por ejemplo, China, se especialice en la producción de bienes que requieren de trabajos no cualificados... De ahí, lo que resultaría de esta dinámica es que Estados Unidos estaría importando bienes chinos que fueron elaborados por trabajos no cualificados. Esto va a generar una competencia para el trabajo no cualificado de Estados Unidos, es decir, esa competencia va a reducir el salario real del trabajo no cualificado de Estados Unidos... Pero, dado que Estados Unidos está exportando al resto del mundo bienes que requieren de mano de obra calificada, entonces habrá una mayor demanda por esos bienes... y así, una mayor demanda por trabajadores cualificados.... Y a la postre, el salario real de esos trabajadores cualificados aumentará.

Para los adeptos de esa visión, lo anterior va a conducir a un aumento del *skill premium*.

En efecto, este argumento por más simple e intuitivo se topó con un grave problema, porque en el momento que fue considerado para explicar el aumento del *skill premium*, Paul Krugman había encontrado que esa explicación no podía ser sostenida, por el hecho de que los intercambios de

Estados Unidos con los países no OCDE representaban únicamente 2% de su PIB. Y que esa magnitud tan baja no podía tener ese impacto tan fuerte sobre la evolución de los salarios reales de los trabajadores cualificados con respecto al salario de los trabajadores no cualificados en Estados Unidos.

Otra manifestación en contra de esta hipótesis, consiste en considerar que de acuerdo con la Teoría del Comercio Internacional, se tendría que observar que en los sectores que están en competencia con los sectores chinos, una disminución de su producción y de ahí, los trabajadores se reasignarían hacia sectores que no están en competencia con los sectores chinos.

Sin embargo, lo que se dio en Estados Unidos es que en todos los sectores –incluso aquellos que están sujetos a la competencia china- se observó un aumento de la demanda relativa por los trabajos cualificados y un aumento de los salarios reales relativos de estos últimos. Según algunas estimaciones, solamente 20 a 30% de sustitución de trabajos no cualificados por trabajos cualificados se hizo vía inter industria e inter firmas.

Dadas las observaciones anteriores, los economistas se decantaron por la hipótesis del progreso técnico sesgado hacia las competencias.

H₃: Progreso técnico sesgado hacia las competencias

Según esta hipótesis, la causa fundamental del aumento de la desigualdad del ingreso es el progreso técnico sesgado hacia la calificación.

En opinión de los defensores de esta postura, la adopción de estrategias de innovación, la introducción de nuevas tecnologías, de las computadoras y la integración de unidades de I+D en las empresas, llevaron a sustituir trabajos menos cualificados por trabajos cualificados, es decir, se valoriza enormemente el trabajo cualificado (Berman, Bound y Griliches, 1994).

Krueger (1993) y Entorf y Kramarz (1997, 1999), mostraron que los trabajadores que utilizan una computadora ganan más. En esa misma sintonía, Doms, Dunne y Troske (1995) observaron que las empresas que utilizan un número mayor de tecnologías proponen mayores salarios.

Todo lo resaltado arriba trajo como consecuencia una mayor demanda por trabajadores con mayores niveles de educación en todos los sectores (Murphy y Welch, 1992) y una prima salarial más elevada.

Por otra parte, esta hipótesis considera que si suponemos que la nueva tecnología es complementaria al trabajo calificado, eso tendrá un efecto directo sobre la demanda de trabajo calificado en detrimento del trabajo no calificado, y eso contribuirá enormemente en la evolución del *skill premium*.

A grandes rasgos, esa hipótesis puede ser sintetizada en dos grandes aportaciones:

- a) Innovación inducida y tamaño del mercado. Que pone énfasis en el tamaño de mercado y la innovación inducida. En opinión de Acemoglu, la llegada del *baby boom* –después de ser beneficiados por los apoyos del gobierno americano en cuestiones de educación- como mano de obra calificada en el mercado de trabajo influyó enormemente en dicho mercado, en donde se observa una oferta de mano de obra calificada mayor a la demanda... eso trajo como consecuencia una reducción del *skill premium* entre 1970-1980.

Por otro lado, esa mano de obra calificada al integrarse en las empresas terminó por influir ampliamente la dirección del progreso técnico (Aghion, 2016). Concretamente, las empresas contrataron a los *baby boomers* y de ahí a innovar, creando máquinas más eficientes y productivas y nuevos bienes... lo que a la postre termina por generar un incremento de su productividad... un aumento de sus salarios... un incremento del tamaño del mercado... el aumento de la demanda de trabajos cualificados.

Todo lo anterior terminó por causar el aumento del *skill premium* que se ha venido observando desde los años 80.

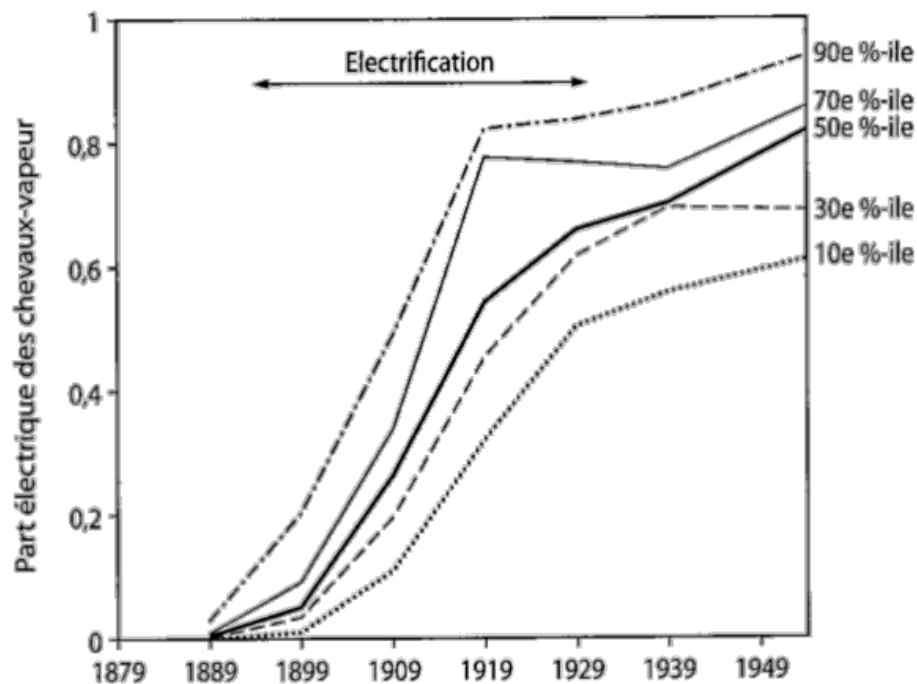
Esa idea de Acemoglu parece describir bastante bien la evolución del *skill premium* desde los años 70 hasta hoy en día. El único problema es que esa explicación no parece sostenerse empíricamente, dado que no puede explicar, el incremento que se dio en estados Unidos en los años 20 del siglo pasado, en lo que atañe a la mejora del capital humano.

- b) Olas de innovación o tecnológicas. La segunda aportación es de Aghion (2002, 2003, 2016). El pone mucha énfasis en las grandes olas de innovación o tecnológicas, en donde van apareciendo las tecnologías genéricas, tales como, la máquina de vapor, la electricidad y la Internet.

Esas tecnologías genéricas, en un principio, están en un tiempo de espera en los laboratorios. Durante esa fase, la oferta de mano de obra calificada es mayor a la demanda, el *skill premium* tiende a mantenerse constante o disminuir... y, de pronto, como por acto de magia, llega la fase de difusión, durante la cual dichas tecnologías van penetrando en todas las empresas y sectores de la economía; durante esta fase, la demanda de trabajadores calificados se incrementa enormemente y llega a ser superior a la oferta. Causando con ello el incremento de los salarios de los trabajadores calificados en detrimento de los trabajadores no calificados de los sectores o empresas que no se suben al barco de la innovación.

En opinión de Aghion, esa difusión puede ser representada como una curva de difusión logística (véase Figura 2). Grosso modo, para él, cada cuando que aparecen esas tecnologías genéricas se observa el incremento del *skill premium*.

Figura 2. Parte eléctrica de los caballos de vapor



Fuente: Aghion 2016

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de haber presentado, sucintamente, las grandes hipótesis en torno a la evolución del *skill premium*, podemos considerar los siguientes roles:

- i) La desindicalización y la liberación comercial no pueden ser consideradas como las causas principales y fundamentales del aumento del *skill Premium*, sino más se les debe considerar como factores amplificadores y agravantes;
- ii) El progreso técnico sesgado hacia las competencias parecen ser el marco ideal, la hipótesis o el factor fundamental que explica la evolución del que se ha venido observando desde los años 70, en los países del mundo –sobre todo en los países avanzados-;

Finalmente y, retomando a Aghion, creemos importante recalcar que en la actualidad, es sobre la hipótesis del progreso técnico sesgado hacia las competencias que se concentran la mayoría de las investigaciones y debates relacionados con la evolución de la desigualdad de ingresos.

FUENTES CONSULTADAS

Acemoglu, D., 1998. Why do new technologies complement skills? Directed technical change and wage inequality. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(4), pp.1055-1089.

Acemoglu, D., 2002. Technical change, inequality, and the labor market. *Journal of economic literature*, 40(1), pp.7-72.

Acemoglu, D., Aghion, P. and Violante, G.L., 2001, December. Deunionization, technical change and inequality. In *Carnegie-Rochester conference series on public policy* (Vol. 55, No. 1, pp. 229-264). North-Holland.

ACEMOGLU, Daron; LINN, Joshua. Market size in innovation: theory and evidence from the pharmaceutical industry. *The Quarterly Journal of Economics*, 2004, vol. 119, no 3, p. 1049-1090.

Aghion, P. and Williamson, J.G., 1998. *Growth, inequality, and globalization: theory, history, and policy*. Cambridge University Press.

Aghion, P. and Commander, S., 1999. On the dynamics of inequality in the transition. *Economics of transition*, 7(2), pp.275-298.

Aghion, P., Caroli, E. and Garcia-Penalosa, C., 1999. Inequality and economic growth: the perspective of the new growth theories. *Journal of Economic literature*, 37(4), pp.1615-1660.

Aghion, P., 2002. Schumpeterian growth theory and the dynamics of income inequality. *Econometrica*, 70(3), pp.855-882.

Aghion, P., Howitt, P. and Violante, G.L., 2002. General purpose technology and wage inequality. *Journal of Economic Growth*, 7(4), pp.315-345.

Aghion, P. and Howitt, P., 2002. Wage inequality and the new economy. *Oxford Review of Economic Policy*, 18(3), pp.306-323.

Aghion, Philippe. "Schumpeterian growth theory and the dynamics of income inequality." *Econometrica* 70.3 (2002): 855-882.

- Aghion, P., Howitt, P. and Violante, G., 2003. Wage inequality and technological change: a Nelson-Phelps approach. *Knowledge, Information and Expectations in Modern Macroeconomics*, pp.443-461.
- Aghion, P., Akcigit, U., Bergeaud, A., Blundell, R. and Hémous, D., 2015. *Innovation and top income inequality* (No. w21247). National Bureau of Economic Research.
- Aghion, Philippe, et al. "Innovation, inégalités de revenus, et mobilité sociale edit." 2015
- Aghion, Philippe. "Some 'Schumpeterian' Thoughts on Growth and Development." *conference on The State of Economics, The State of the World, at the World Bank, Washington DC May*. 2016.
- Alvaredo, F., Atkinson, A.B., Piketty, T. and Saez, E., 2013. The top 1 percent in international and historical perspective. *The Journal of Economic Perspectives*, 27(3), pp.3-20.
- Beck, Simon, and Thierry Kamionka. "Mobilités, Croissance et Inégalités." (2011).
- Berman, E., Bound, J. and Griliches, Z., 1994. Changes in the demand for skilled labor within US manufacturing: evidence from the annual survey of manufactures. *The Quarterly Journal of Economics*, 109(2), pp.367-397.
- Doms, M., Dunne, T. and Troske, K.R., 1997. Workers, wages, and technology. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(1), pp.253-290.
- Entorf, H. and Kramarz, F., 1997. Does unmeasured ability explain the higher wages of new technology workers?. *European Economic Review*, 41(8), pp.1489-1509.
- Entorf, H., Gollac, M. and Kramarz, F., 1999. New technologies, wages, and worker selection. *Journal of Labor Economics*, 17(3), pp.464-491.
- Freeman, R.B. and Katz, L.F., 1994. Rising wage inequality: The United States. *Working Under Different Rules*. New York: Russell Sage, pp.29-63.
- Jaramillo, Fernando, and Fabien Moizeau. "Inégalités, mobilité sociale et croissance." *Annales d'Economie et de Statistique* (2002): 85-116.
- Jones, C.I. and Kim, J., 2014. *A Schumpeterian model of top income inequality* (No. w20637). National Bureau of Economic Research.
- Juhn, C., Murphy, K.M. and Pierce, B., 1993. Wage inequality and the rise in returns to skill. *Journal of political Economy*, 101(3), pp.410-442.
- Krueger, A.B., 1993. How computers have changed the wage structure: evidence from microdata, 1984–1989. *The Quarterly Journal of Economics*, 108(1), pp.33-60.

Murphy, K.M. and Welch, F., 1993. Inequality and relative wages. *The American Economic Review*, 83(2), pp.104-109.

Saint-Paul, G., 2008. *Innovation and inequality: how does technical progress affect workers?*. Princeton University Press.

Valdivia López, M. and Pedrero Nieto, M., 2011. Segmentación laboral, educación y desigualdad salarial en México. *Revista mexicana de sociología*, 73(1), pp.139-175.

INFLUENCIA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA DESERCIÓN ESCOLAR; ESTUDIO DEL CBTIS 236 Y LA PREPARATORIA ANTONIO REPISO (PREVENCIÓN POR MEDIO DE LA LÚDICA)¹

Evelyn Anahi Soto Jasso
 Jorge Alfredo Lera Mejía
 Universidad Autónoma de Tamaulipas
 Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades
 (UAMCEH) evelynsotojasso@hotmail.com
jalera@uat.edu.mx

RESUMEN:

El presente trabajo de investigación surge del interés por conocer aquellos elementos o factores que intervienen en la deserción escolar, entendiéndose como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo y proporcionar recomendaciones para evitar el abandono escolar.

En particular; enfocándonos cómo influyen las matemáticas en este abandono. En ese sentido, se trabajó con dos grupos de quinto semestre de educación media superior en Tamaulipas, México, del cual una de las escuelas es pública y la otra privada contestando 50 alumnos (25 de cada escuela) una encuesta enfocada en dicho tema además de 17 encuestas online dirigida a alumnos de media superior para saber su opinión al respecto, con los resultados se observó que los estudiantes tienen dificultad en la asignatura de las matemáticas por lo tanto este puede ser factor de deserción escolar.

Gracias a esta información se extienden recomendaciones de prevención por medio de la lúdica para prevenir la deserción escolar.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas, deserción escolar, escuela pública, escuela privada, lúdica.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad" de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Evelyn Anahi Soto Jasso se distingue como alumna sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas. Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH y Colaborador del Cuerpo Académico "Estudios de Economía y Sociedad" (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas.

INTRODUCCIÓN

A través del trabajo “INFLUENCIA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA DESERCIÓN ESCOLAR; ESTUDIO DEL CBTIS 236 Y LA PREPARATORIA ANTONIO REPISO (PREVENCIÓN POR MEDIO DE LA LÚDICA)” se analiza como la asignatura de las matemáticas (Álgebra, Geometría y Trigonometría, Geometría Analítica, Calculo Diferencial, Calculo Integral y Probabilidad y Estadística clasificados por ramas de la Matemática) influye o puede influir en la deserción escolar (recordando que la deserción escolar es el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo) en particular de la educación media superior de una escuela pública (CBTis 236) y una escuela privada (Preparatoria Antonio Repiso) ambas ubicadas en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

Según los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico (ENLACE) 63.7 por ciento de los estudiantes de bachillerato tienen conocimientos insuficientes en matemáticas por lo tanto podemos deducir que tienen gran probabilidad de reprobación en las asignaturas referentes a las Matemáticas siendo este posible motivo de la deserción escolar. Por tal motivo el presente trabajo a través de una encuesta realizada en ambas escuelas busca indagar sobre la situación de los alumnos referente a la materia de Matemáticas para así conocer si estos se encuentran en peligro de abandono de la educación y gracias a esta información poder brindar recomendaciones que ayude para prevenir la deserción escolar a través de la lúdica.

Las cuestiones de este trabajo son ¿Influye las Matemáticas en la deserción escolar?, ¿Tienen mejores resultados en Matemáticas la escuela privada? y ¿Cómo puede ayudar las actividades lúdicas para abatir el abandono escolar?

MARCO TEÓRICO

La educación tiene como función social básica: “Ampliar las oportunidades educativas, para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2006 p. 11). Aun que existe un gran problema en la educación, y es el abandono escolar. Existen muchos estudios sobre la deserción escolar; por lo tanto, se han generado muchas definiciones de este concepto.

Concepto de deserción escolar:

Del Castillo (2012:14) considera la deserción escolar como:

El abandono de parte de los educandos y educadores si nos referimos a las instituciones educativas, no sólo de las aulas donde se adquieren conocimientos, sino también el abandono de sus sueños y perspectivas de una vida futura provechosa y responsable que los llevaría a invalidar su futuro, el cual no es mañana sino hoy (Citado por Hernandez, Álvarez, & Aranda, 2017).

La CEPAL (2003) reporta que, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años de edad, abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar. Asimismo, se afirma que la mayor parte de la deserción se produce una vez completada la secundaria y frecuentemente, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media superior. Solo la mitad lo termina: en bachillerato, 57% y en tecnológico, 45% (SEP, 2004).

Considerando este último punto esencial para realizar actividad en el nivel medio superior, la razón es por la antes mencionada. Los alumnos en la educación medio superior abandonan más la escuela, influyendo distintos factores que seguiremos analizando.

Abril, Rosario, María, & Icela (2008) Menciona distintos factores que influyen en la deserción escolar:

Factores de la deserción escolar:

- 1) Económicos, que incluyen tanto la falta de recursos en el hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como la necesidad de trabajar o buscar empleo.
- 2) Problemas relacionados con la oferta o ausencia de establecimientos destinados a impartir educación de este nivel, lo que se relaciona con la disponibilidad de planteles, accesibilidad y escasez de maestros.
- 3) Problemas familiares, mayormente mencionados por niñas y adolescentes, relacionados con la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad.
- 4) Falta de interés de los y las jóvenes, lo que incluye también el desinterés de los padres para que continúen con sus estudios.
- 5) Problemas de desempeño escolar, como el bajo rendimiento, la mala conducta y problemas asociados a la edad (Merino, 1993; Piña, 1997; Espíndola y León, 2002; Orozco, 2004). Tomando este último punto de referencia para el trabajo realizado.

Relacionándolo con lo que nos dice el especialista en educación, Lorenzo Gómez Morin que habla del abandono escolar en educación básica y media superior siendo mayor el número en esta última mencionada. Al año abandonan sus estudios más de un millón de niños y jóvenes en el sistema educativo mexicano. Argumentado que el problema principal o factor de la deserción escolar en la educación media superior es un problema del modelo educativo ya que no les es pertinente a los jóvenes, es decir, los jóvenes no encuentran en el modelo una respuesta a sus necesidades de formación ni a la construcción de un proyecto

de vida o una parte importante de los jóvenes. Siendo de gran influencia las *matemáticas* ya que es una de las asignaturas que es más “difícil” para la mayoría de los alumnos y esto lo podemos comprobar con los resultados de pruebas internacionales como es el PISA u otros además de las calificaciones en la escuela y su actitud ante dicha asignatura.

El tema no se resuelve con becas sino que se necesita detectar a los estudiantes en riesgo de deserción escolar y trabajar con ellos por medio de las tutorías y darles la vuelta en términos de su concepción de para qué y por qué es importante la educación en su proyecto de vida (Gómez, 2015). Al igual que cada una de las asignaturas debe mostrar a través de su profesor para que y por qué están cursando dicha materia y esta que influencia tendrá para su futuro profesional como personal.

Por otro lado Tinto (1987) propone cinco teorías que engloban las posibles causas de deserción, clasificándolas en: psicológicas, socio-ambientales, económicas, organizacionales e interaccionales. Asimismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se señalan como posibles causas de deserción: a) los bajos promedios en estudios de bachillerato, b) el estado civil y c) la necesidad de compartir el tiempo dedicado a los estudios con la actividad laboral.

Es decir la reprobación de alguna (as) de las asignaturas puede ser motivo de deserción.

La experiencia de reprobar uno o más grados o asignatura, aumenta de manera importante y creciente, la probabilidad de suspender temporal o definitivamente la escolaridad formal (Román C., 2013).

Por lo tanto nos enfocaremos en la asignatura de las Matemáticas por la dificultad que para muchos presenta el solo escuchar su nombre.

La cultura pedagógica de la escuela se manifiesta en:

c. Una enseñanza de la Matemática sin correspondencia con los procesos psicológicos y lógicos del desarrollo psico-socio-cultural y evolutivo de los niños, pubertos y adolescentes que asisten a la escuela y al liceo, lo que explica por qué los contenidos matemáticos presentados y explicados no son comprendidos con facilidad; cuando esto se logra, es después de haber atravesado los sinuosos tormentos de una lógica matemática cuyos procedimientos didácticos no son formalmente comprensibles por los escolares, ya que es ajena a la psicología de los niños y del proceso de representación, abstracción y simbolización (Rivas, 2005).

Esto se agrava más, ya que en la mayoría de los casos en las instituciones de educación pública, no se llevan a cabo planes efectivos que confronten estas situaciones, muchas veces por la falta de claridad de los factores que intervienen directamente en estos fenómenos, por la escasez de recursos o de personal capacitado los asuntos respectivos (Bask & Aro, 2013; Lugo, 2013).

Prevención por medio de la lúdica:

Es por eso que se deben buscar soluciones para prevenir la deserción escolar y ponerlas en práctica, una de ellas es por medio de la lúdica.

La influencia de la lúdica en la actividad escolar del estudiante puede presentar y lograr el objetivo docente adquiriendo un carácter específico por las condiciones en que se desarrolla la actividad. Generalmente se subvalora la enseñanza a través del juego, se considera una estrategia inadecuada para transmitir conocimientos, pero

no sólo es una forma de comunicación y enseñanza sino un instrumento de exploración que debe ser cultivado (Ceferino & Guadalupe, 2007).

METODOLOGÍA

En esta investigación se analizó a las escuelas CBTis 236 siendo esta escuela pública y sus alumnos de la especialidad de Puericultura (Especialidad que no influye necesariamente para que tenga mejores o peores resultados en la asignatura de matemáticas) y Preparatoria Antonio Repiso siendo esta escuela privada y de bachillerato general ambas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

Se realizaron 50 encuestas; 25 a cada escuela, asistiendo a ambas con alumnos de quinto semestre para que contestaran dichas preguntas substrayendo información con el objetivo de conocer si los estudiantes están en peligro de desertar; además de 17 encuestas online realizada bajo la idea de la Escala de Likert, dirigidas a alumnos de educación media superior para conocer su punto de vista acerca de la deserción escolar y como las matemáticas influyen en ella para representar a un público de jóvenes de 15 a 18 años.

Se realizaron investigaciones sobre teorías y autores que hablan del tema así como ensayos aprobados por Redalyc, Scielo, entre otros.

Con toda esta información antes mencionada (investigaciones y encuestas tanto físicas como en línea) se realiza un desarrollo de análisis para conocer la situación del alumno con las matemáticas y así construir propuestas que podrían ayudar a las escuelas o a los alumnos para abatir la deserción escolar por medio de la lúdica.

DESARROLLO

La educación brinda al adolescente y al joven distintas experiencias que contribuyen a definir su plan de vida, además de representar un factor indispensable para el aprendizaje social y el desarrollo personal. Así, el joven o la joven que desertan, se encuentran en desventaja en el proceso de integración ante los cambios impuestos por la sociedad y en lo referente al mundo laboral, dada su falta de preparación. La deserción escolar confirma la dificultad de romper con el círculo de la pobreza y la falta de movilidad social (Goicovic, 2002; Suárez y Zárate, 1999; Beyer, 1998).

Es así que surgen distintos factores que provocan la deserción escolar entre los cuales el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señala como posible causa de deserción: los bajos promedios en estudios de bachillerato, así como la reprobación provocada por los resultados bajos en las pruebas bimestrales de la asignatura de matemáticas.

Antes de analizar los resultados de las encuestas realizadas en escuela pública y privada así como los resultados de la encuesta online proporciono el propósito fundamental del bachillerato general, el cual consiste en:

Ofrecer al estudiante una formación básica integral que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias, para tener acceso a estructuras intelectuales más complejas, así como a la asimilación de los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías que le permitan sintetizar los procesos mentales alcanzados para entender su entorno, constituyéndose en un actor crítico y constructivo de la realidad en la que se desenvuelve. El contexto social debe adecuar las características del perfil básico del bachiller que se desea promover, así como la

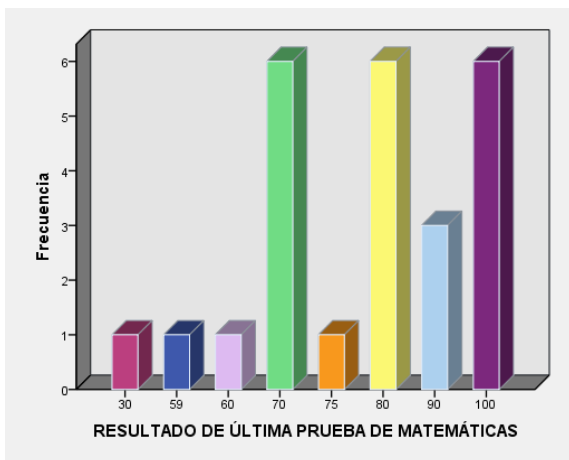
delimitación conceptual de las competencias académicas que se plantean, con la idea de contribuir a la redefinición del Sistema de Educación Media Superior (SECyBS, 2001: 7).

Análisis de encuestas:

Lo antes mencionado es como debería ser; pero los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico (ENLACE) nos dice que el 63.7 por ciento de los estudiantes de bachillerato tienen conocimientos insuficientes en matemáticas. Es por esto que se presenta los resultados de la siguiente pregunta (P2) ¿Cuál fue tu último resultado en una prueba de

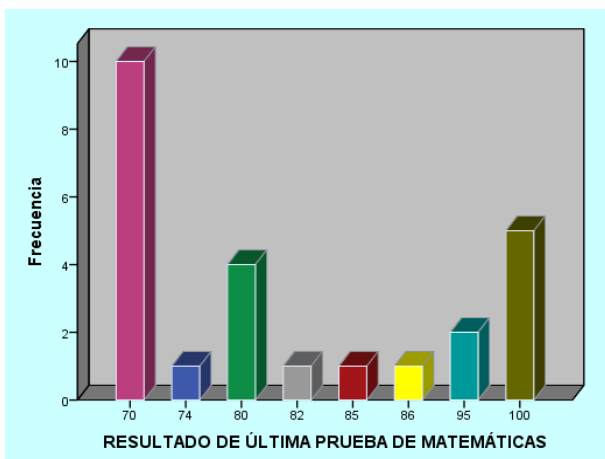
matemáticas?

Siendo estos los resultados de las 25 encuestas realizadas en el CBTis 236 (escuela pública).



Presentando un promedio general de 79.76

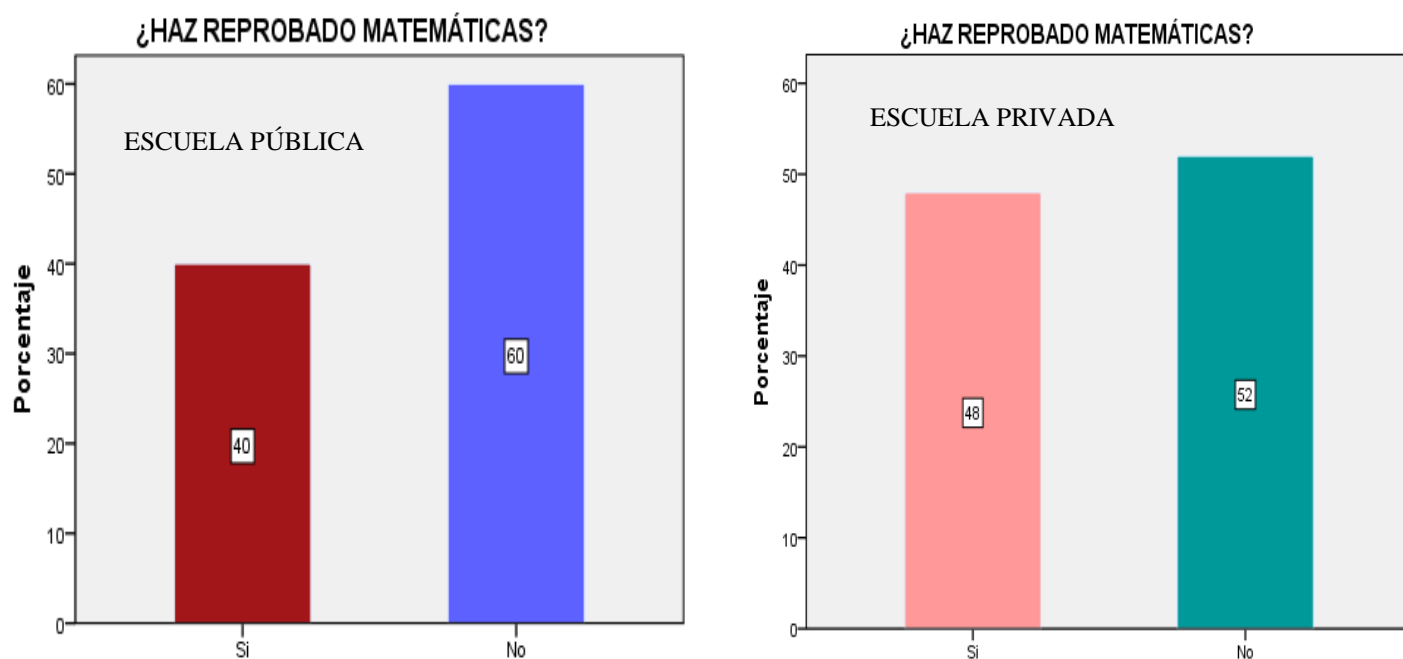
A continuación se presentan los resultados de la última prueba de matemáticas de la Preparatoria Antonio Repiso (escuela privada).



Representando la escuela privada un promedio general de 81.48 en la última prueba de matemáticas.

Esto nos muestra una semejanza en el promedio de ambas escuelas. Siendo un buen promedio si lo analizamos de forma general pero si se analiza los resultados de la escuela pública detenidamente existe un 8% de los alumnos que reprobaron la última asignatura.

Esto mencionado nos lleva a analizar otra de las preguntas importantes para este análisis (P21).



La gráfica P21 nos muestra que el 40% de los alumnos encuestados de la escuela pública han reprobado alguna vez la asignatura de las matemáticas a diferencia que la escuela privada el número es mayor ya que el 48% de los alumnos encuestados ha reprobado.

Con estos datos podemos decir que no importa que sea una escuela privada, las dificultades con las matemáticas todos o la mayoría de los alumnos la tienen por lo tanto tomando la reprobación como factor de deserción decimos que ambas escuelas cuentan con alumnos que pueden estar en peligro de desertar.

Tabla 1:

MATERIA FAVORITA (escuela pública)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cálculo	1	4.0	4.0	4.0
Contabilidad	2	8.0	8.0	12.0
Especialidad	1	4.0	4.0	16.0
Física	9	36.0	36.0	52.0
Información fiscal de personas físicas	1	4.0	4.0	56.0
Información fiscal de personas morales	1	4.0	4.0	60.0
Inglés	4	16.0	16.0	76.0
Matemáticas	2	8.0	8.0	84.0
Matemáticas básicas	1	4.0	4.0	88.0
Nóminas	1	4.0	4.0	92.0
Valores	2	8.0	8.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

Fuente: realizada por autora del trabajo presente, a través de los resultados de las encuestas.

En la tabla 1 podemos ver que de un total de 25 personas solo 3 toman la asignatura de matemáticas como su materia favorita.

MATERIA FAVORITA				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Administración	1	4.0	4.0	4.0
Anatomía	6	24.0	24.0	28.0
Biología	2	8.0	8.0	36.0
Ecología	2	8.0	8.0	44.0
Estructura socioeconómica de México	1	4.0	4.0	48.0
Ética	1	4.0	4.0	52.0

Filosofía	1	4.0	4.0	56.0
Física	4	16.0	16.0	72.0
Historia	1	4.0	4.0	76.0
Inglés	2	8.0	8.0	84.0
Literatura	1	4.0	4.0	88.0
Matemáticas	1	4.0	4.0	92.0
Química	1	4.0	4.0	96.0
Tic's	1	4.0	4.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

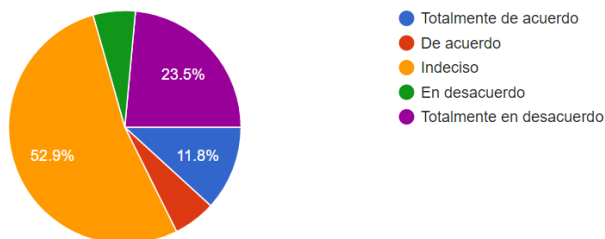
Fuente: realizada por autora del trabajo presente, a través de los resultados de las encuestas.

Siendo muy similar la preparatoria privada ya que de los 25 alumnos encuestados solo 1 ve las matemáticas como su materia favorita.

Así como en otra de las preguntas hechas al alumno mostraron que una de sus peores materias era matemáticas. En un listado acomodaron las asignaturas que cursan durante el periodo 2017-2018 según su agrado por esta asignatura y su dificultad y ambas escuelas pusieron en los últimos lugares a la materia de matemáticas.

Me gustan las matemáticas.

17 respuestas



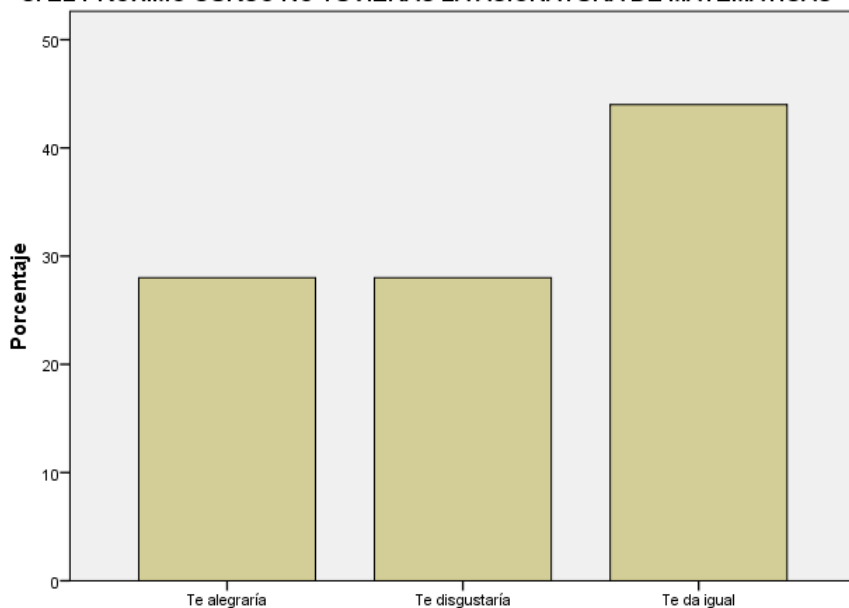
Los alumnos encuestados por medio de la encuesta online dicen que están indecisos es decir no saben si les gusta o no las matemáticas, también

podemos ver que el 23.5% de los jóvenes de 15 a 18 años manifiesta que no les gusta las matemáticas. Es decir, el desinterés por la asignatura no solo es de alumnos del CBTis 236

y la Preparatoria Antonio Repiso si no de un público en general de jóvenes que cursan el nivel medio superior.

Siguiendo esta línea presento una de las preguntas fundamentales.

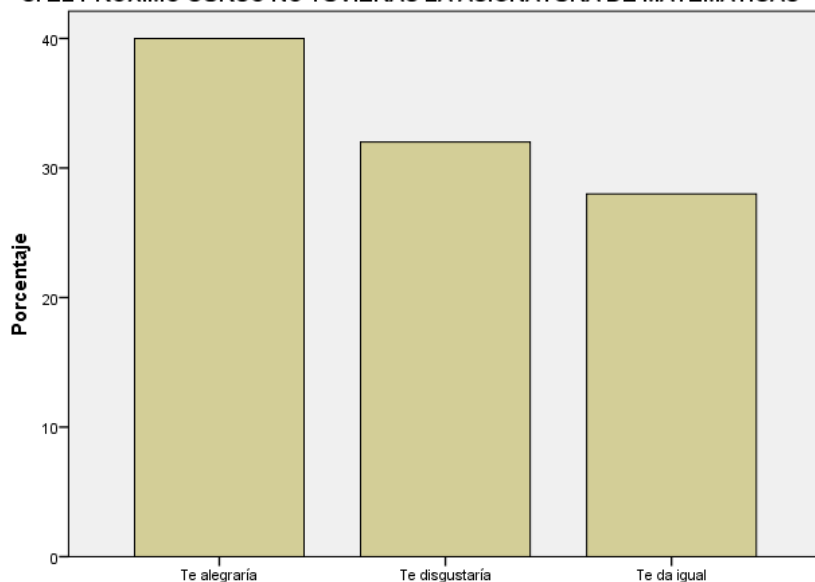
SI EL PRÓXIMO CURSO NO TUVIERAS LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS



Los resultados de la escuela pública (CBTis 236) no muestra interés o “le da igual” si lleva o no las matemáticas representando con un 43% aproximadamente, esto quiere decir que no existe interés en la

asignatura de matemáticas.

SI EL PRÓXIMO CURSO NO TUVIERAS LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS



En los resultados de la escuela privada es más notorio que NO les gustaría llevar la asignatura de matemáticas en su próximo curso argumentando que esta

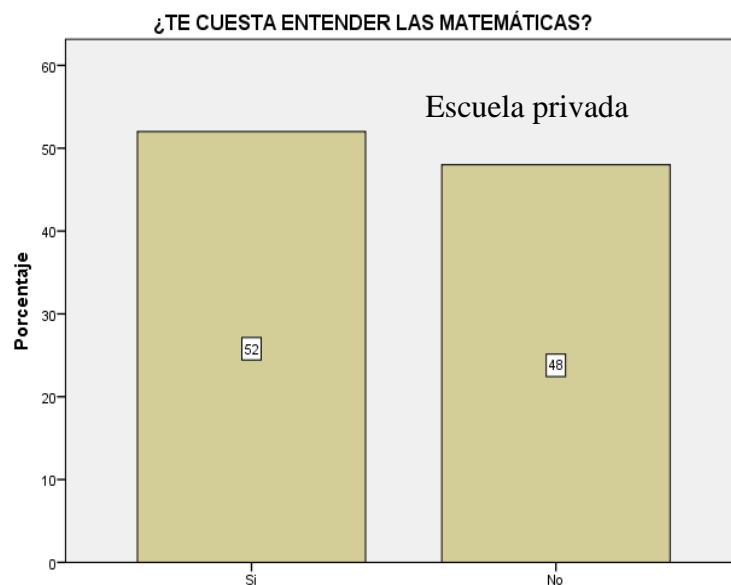
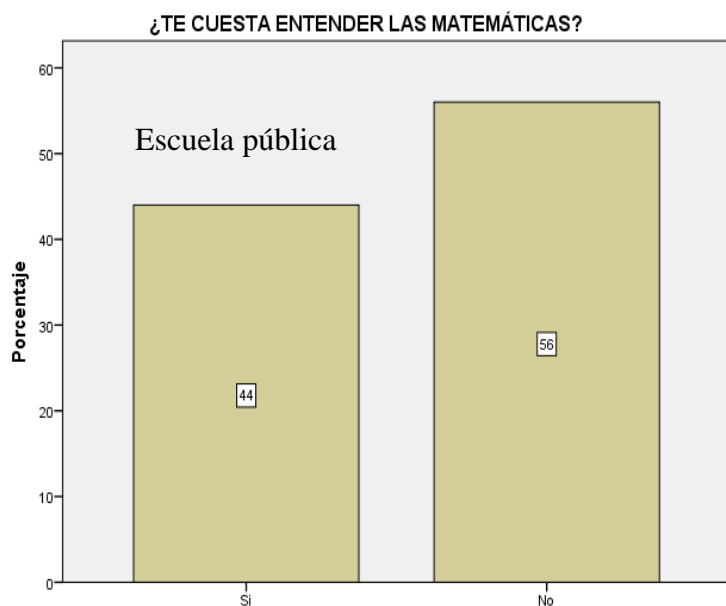
no les agrada y es complicada.

Siguiendo lo que nos dice la práctica pedagógica de las matemáticas:

b. Una enseñanza de la Matemática sin sentido, sin vinculación con la vida, desconectada de la realidad inmediata del niño, del puberto y del adolescente. De igual manera, desconectada de los saberes que trae consigo el niño, de su particular razonamiento lógico-matemático y de los saberes escolares planteados desde la óptica de las otras áreas del currículum (Rivas, 2005).

Esto puede provocar el desinterés de los alumnos hacia las matemáticas como se mostraron en las gráficas anteriores además que se asignó otra de las preguntas específica para conocer desde cuando el alumno siente apatía por las matemáticas. Siendo la mayoría desde la educación básica específicamente de la secundaria.

Además de todo lo antes mencionado la práctica pedagógica de las matemáticas menciona que estas no se relacionan con lo que vive día a día el estudiante por lo tanto se hace algo aburrido y esto provoca que el alumno entienda o no las matemáticas, es por eso que analizamos a continuación la siguiente gráfica.



Aunque la escuela pública entienda un poco más las matemática, ambas muestran un porcentaje de 44 – 52 % de dudas sobre esta asignatura.

Todo lo anterior analizado nos muestra como los alumnos tienen dificultades en las matemáticas y que esta apatía y desinterés que tienen por dicha asignatura se muestra desde años anteriores que sería otro tema a tratar para saber cuáles fueron las estrategias que se realizaron en esos tiempos y porque no funciono (según lo que nos muestran los resultados de las gráficas), pero ese tema quedará para otro análisis.

RECOMENDACIONES:

Finalmente, encontramos una enseñanza de la Matemática que desaprovecha, en la mayoría de los casos, el potencial lúdico de las actividades recreacionales y de los encuentros socializados (Rivas, 2005).

Es decir que las actividades lúdicas sirven para involucrar al alumno con las matemáticas y romper con esas creencias que tienen de la asignatura sin aun cursarla por las experiencias propias en otros niveles o por las experiencias de conocidos es por eso que “la influencia de la lúdica en la actividad escolar del estudiante puede presentar y lograr el objetivo docente adquiriendo un carácter específico por las condiciones en que se desarrolla la actividad” (Ceferino & Guadalupe, 2007).

Por lo tanto extendiendo recomendaciones o actividades lúdicas que son factibles para utilizarse en el nivel medio superior, apoyándome de Henríquez Cabezas y Escobar Riffo 2016 así como otros.

Propuestas didácticas/lúdicas:

- Rally matemático (consiste en incluir casillas con actividades o “juegos” donde el objetivo sea que aprenda o conozca algún tema de matemáticas pero sin que el alumno se dé cuenta que es algo escolar e intercalarlo con distintas actividades que no sean de matemáticas por ejemplo con actividades físicas para que no sienta que todo el rally es de matemáticas).
- Construcción propia de actividades (que los alumnos realicen las actividades donde involucren las matemáticas y cosas que utilizan en la vida diaria y las apliquen a sus compañeros, así además de actividad su mente se practica la relación alumno-alumno).
- Manipulación de figuras geométricas (o si se necesita otro tema que reforzar y conocer se puede adaptar). En este ejemplo en específico se pueden utilizar distintos materiales como por ejemplo popotes y clips para realizar figuras y que estas se puedan manipular por el alumno y así conozca más del tema.

CONCLUSIÓN

La matemática es una asignatura que es complicada para la mayoría de los alumnos, esto se da por distintos factores como puede ser la forma de enseñar de algún maestro que tuvo en algún nivel educativo, las creencias que se tienen de ella sin antes conocerla (o de alguna de sus ramas matemáticas), la experiencia de otras personas que influyen en su forma de ver la materia, su apatía por las matemáticas, desinterés, entre otros. Por lo tanto, se obtiene bajo rendimiento académico o peor aún la reprobación y como ya lo vimos durante todo este trabajo; la reprobación puede ser factor de deserción escolar, entonces esto quiere decir que las matemáticas influyen en la deserción escolar.

Según los resultados de las encuestas existen alumnos de ambas escuelas (pública y privada) que se pueden encontrar en riesgo de deserción escolar, es por eso que creemos pertinente involucrar las actividades lúdicas como solución o prevención ante este tema tan estudiado. Entonces podemos decir que las actividades lúdicas son acciones de alerta para la deserción escolar.

ANEXOS

Anexo 1

ENCUESTA

Respetado Estudiante, solicito diligenciar la siguiente encuesta con la mayor sinceridad y responsabilidad.

EDAD: ____ ESCUELA: _____ SEXO: M F
ESPECIALIDAD: _____

1. ¿Cuál es tu promedio general?
2. ¿Cuál fue tu último resultado en una prueba de matemáticas?
3. ¿Cuál es tu materia favorita?
4. ¿Cuál fue tu resultado en la última prueba de tu materia favorita?
5. Las dificultades que tienes con las matemáticas crees que se debe a:
____ Falta de estudio ____ Mis propias limitaciones ____ La dificultad propia de las matemáticas
Otra _____
6. Cuando obtengo buenas calificaciones en matemáticas creo que se debe a:
____ La suerte ____ Mi dedicación y estudio ____ Mis propias capacidades en matemáticas
7. Cuando obtengo malas calificaciones en matemáticas creo que se debe a:
____ Mi mala suerte ____ Mi poca dedicación y estudio ____ Mis bajas capacidades en matemáticas
8. ¿Te gustan las matemáticas? ____ Sí ____ No
9. Si el próximo curso no tuvieras la asignatura de matemáticas:
____ Te alegrarías ____ Te disgustaría ____ Te da igual
10. Ordena según la dificultad las asignaturas que cursas (empezando por la más fácil)
11. ¿La presencia de las matemáticas te ha hecho rechazar un determinado tipo de estudio? ____ Sí ____ No

12. Mi apatía por las matemáticas la tengo desde:
13. ¿Cómo se te da calcular mentalmente? ___ Bien ___ Regular ___ Mal
14. Considero las matemáticas: ___ Para inteligentes ___ Para gente normal
15. Me considero para la asignatura de matemáticas:
- ___ Bueno ___ Normal ___ Regular ___Malo
16. Las matemáticas se me dan:
- ___ Bien ___ Regular ___ Mal ___ Muy mal
17. ¿Te cuesta entender las matemáticas? ___ Sí ___ No
18. Considero las matemáticas: ___ Fácil de aprender ___ Difícil de aprender
19. Considero las matemáticas:
- ___ Para chicos ___ Para chicas ___ Para ambos ¿Por qué? _____
-
20. En tu carrera universitaria, ¿Quisieras llevar la asignatura de las matemáticas?
21. ¿Haz reprobado la asignatura de matemáticas? ¿Por qué?
22. Si dejaras la escuela ¿Cuál fuera la razón? (Puedes seleccionar varias)
- ___Problemas económicos ___Problemas de salud ___ Problemas con la
- asignatura de matemáticas ___ Por embarazo (tuyo o de tu pareja)
- Otro: _____

¡Gracias!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abril, E., Rosario, R., María, C., & Icela, M. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 210-45.
- Ceferino, L., & Guadalupe, C. (diciembre de 2007). LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE LA CALIDAD PARA EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA EQUIDAD DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 60-67.
- Dzay, F., & Oscar, N. (Diciembre de 2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Obtenido de
file:///G:/UNIVERSIDAD/3er%20SEMESTRE/Lera/PONENCIA%20trabajo%20final/Libros/2.pdf
- Gómez, L. (11 de Diciembre de 2015). *YouTube*. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=iYATrDfWrbc>
- Henríquez-Cabezas, N., & Escobar-Riffo, D. (2016). CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ALERTA TEMPRANA PARA LA DETECCIÓN DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE DESERCIÓN DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1221-1248.
- Hernández, L. (20 de septiembre de 2017). *Alumnos de bachillerato no comprenden las matemáticas*. Obtenido de Excelsior:
<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/03/911878>
- Hernandez, M., Álvarez, J., & Aranda, A. (2017). EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EDUCATIVA. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XXVI(1), 89-112.
- Landero-Gutiérrez, J. (2012). DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO. *Suma la educación*, 01-85.
- Martínez, J., & Ortega, A. (2008). *LA PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA DESERCIÓN ESCOLAR, UN ANÁLISIS DESDE LO LOCAL*. Obtenido de
file:///G:/UNIVERSIDAD/3er%20SEMESTRE/Lera/PONENCIA%20trabajo%20final/Libros/4.pdf
- Ramirezparis Colmenares, X. (2009). La lúdica en el aprendizaje de las matemáticas. *Zona Próxima*(10), 138-145.
- Rivas, P. (Abril-Junio de 2005). La Educación Matemática como factor de deserción escolar y exclusión social. *Educere*, 9(29), 165-170.
- Román C., M. (2013). FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA EN CONJUNTO. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea]*, 11(2), 33-59.

Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., & Pérez-Olvera, M. A. (julio-diciembre de 2014). CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL BACHILLERATO: CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.

SEMS. (07 de Marzo de 2017). *gob.mx*. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sistema_alerta_temprana_siat

SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Obtenido de <file:///G:/UNIVERSIDAD/3er%20SEMESTRE/Lera/PONENCIA%20trabajo%20final/Libros/3.pdf>

Tinto, V. (1987). Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior. México: ANUIES.

Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 157-187.

Vélez Sagaón, T. I. (Julio-diciembre de 2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Tiempo de Educar*, 8(16), 245-273.

DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS COMERCIANTES DE PUESTOS FIJOS Y SEMIFIJOS DEL CENTRO DE CD. VICTORIA¹

Jessica Elizabeth Pérez Maldonado
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades
(UAMCEH) jessica_epm@hotmail.com

RESUMEN:

Muchas niñas no tienen la oportunidad de asistir a la escuela debido a que sus padres no se los permiten por el simple hecho de ser mujeres ya que a ellos les inculcaron en su niñez que las mujeres solo deben de estar en casa haciendo el que hacer, atendiendo al hombre y a los hijos.

Las personas que trabajan en el campo tienen menores salarios que los que trabajan en la ciudad ya que tienen menos estudios.

Las familias con hijos que presentan dificultades de aprendizaje e indisciplina muchas veces en la escuela y en su casa no les prestan la atención que necesitan, porque creen que no tienen la capacidad de aprender y los llevan a las diferentes instituciones del gobierno para que les brinden atención o no saben que brindándoles un apoyo pueden salir adelante.

PALABRAS CLAVE: Deserción, Economía, Rezago

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad" de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Jessica Elizabeth Pérez Maldonado se distingue como alumna sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar es un tema que ha venido afectando a México desde hace mucho tiempo, gracias a la desigualdad social que existe los niños y jóvenes se ven en la necesidad de abandonar sus estudios y se tienen que poner a trabajar para poder ayudar a su familia con los gastos de la casa.

Se les realizó algunas preguntas a los comerciantes para saber ¿Cuál es su máximo grado de estudios?, ¿Razón por la cual abandono los estudios?, ¿A qué edad comenzó a trabajar?, ¿Cree que falta apoyo por parte del gobierno? y ¿Cuántos integrantes de su familia han estudiado una carrera?

La deserción se da por diferentes motivos ya sea económico, emocional, social o cultural. En las zonas donde se da una gran deserción es en las zonas rurales y marginadas ya que no cuentan con escuelas o no cuentan con los suficientes recursos económicos para enviar a sus hijos a la escuela. Las personas que laboran en el campo son muy mal pagadas y su trabajo requiere de mucho tiempo para poder obtener algunas ganancias.

Las mujeres que no cuentan con estudios son una cantidad mucho más grande que los hombres sobre todo en el campo ya que existe más machismo y los padres no les permiten ingresar a la escuela porque a ellos los educaron diciéndoles que las mujeres no tienen permitido ir a la escuela ya que deben encargarse del que hacer de la casa, de sus hijos y de atender al marido.

Las personas que desertaron o quedaron rezagadas quieren que sus hijos tengan una educación mejor de la que tuvieron ellos para que estén mejor preparados, tengan una mejor vida, no sufran lo que ellos sufrieron, tengan un mejor ingreso, que se superen y que tengan un mejor trabajo.

Las personas para conseguir un trabajo deben tener los estudios de educación básica concluidos y para tener un trabajo bien pagado deben tener una licenciatura, maestría o doctorado.

MARCO TEÓRICO

La deserción escolar es un gran problema en nuestro país, a causa de la mala economía con la que cuentan las familias se ven en la tarea de abandonar la escuela los jóvenes y adolescentes y deciden buscar un empleo para poder ayudar con los gastos del hogar Moreira-Mora (2007) dice: “el fracaso escolar sería producto de las desigualdades y exclusiones existentes en la sociedad” (p.5).

“Los jóvenes que viven en la ciudad la probabilidad de estar desempleado es más alta que para los que viven en el campo”. (Beyer, 1998, p. 13).

“El alumno trata de luchar y buscar la manera de seguir asistiendo a la escuela. Pero al paso del tiempo sus condiciones de vida empeoran y obligan al alumno hacia la deserción escolar.” (Galeana 2015, p. 31).

“No existen aún programas que permitan la retención de los alumnos en las escuelas, es decir, no hay una lucha constante contra la deserción escolar” (Martínez y Ortega, s.f, p. 8).

En nuestro país el rezago educativo es mucho mayor en los estados del sur ya que estas son zonas pobres, se realizó un investigación donde Núñez (2005) dice que: “el rezago educativo se agudiza en las regiones económicamente menos desarrolladas del sur y centro del país, siendo Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Michoacán, Guerrero, Guanajuato y Veracruz los estados que presentan los índices más altos”. (p. 9).

La deserción escolar debiera ser uno de los objetivos fundamentales de la investigación educacional, ello no sólo desde la perspectiva de contribuir a incrementar los niveles de retención del sistema, sino que, fundamentalmente, para mejorar la calidad y equidad de los procesos educativos. (Goicovic, 2002, p. 13).

“Los problemas de salud, asociados al cuadro específico de los niños y jóvenes portadores de necesidades educativas especiales llevan a situaciones complejas en el campo del aprendizaje”. (De Sousa, 2003, p. 153).

(DEE-SEP, 1996 citado en Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez cuando los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje son canalizados a clases de apoyo “un menor será candidato a las USAER si presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, siempre y cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrente dificultades para aprender los contenidos del currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos a fin de que alcance los fines y objetivos curriculares” (p. 20).

Cardoso (s.f.) citado en Román (2009) “el trabajo se constituye en un factor de riesgo de la no inscripción en algún centro educativo, aun cuando se controla por la trayectoria educacional y por el contexto familiar” (p. 8).

Los estudiantes que tienen problemas emocionales tienden a abandonar la escuela ya que no les prestan la suficiente atención en casa, Jadue (2002) dice: “generalmente los niños con problemas emocionales, conductuales y sociales presentan déficit en las habilidades de socialización, pobre auto concepto, dependencia, sentimientos de soledad, conducta disruptiva, hiperactividad, distractibilidad, e impulsividad lo que afecta su rendimiento en la escuela.” (p. 7).

Se realizó un estudio para saber qué tan capacitado está el docente para atender la deserción escolar donde mencionan Moreno, Ortiz y González (2016) “el docente se convierte en una pieza clave en la evaluación del estudiante, aportando sus observaciones y conocimiento educativo, que desde los modelos clínicos tradicionales no se consideran en los procesos diagnósticos.” (p.13).

Las autoridades educativas y padres de familia deben trabajar en conjunto para abatir la deserción, Villalobos-Hernández, Campero, Suárez-López, Atienzo,

Estrada, De la Vara-Salazar (2015) dicen que: “abatir el rezago educativo y el abandono escolar implica trabajar con los que se encuentran dentro y fuera de la escuela, particularmente en comunidades con mayores desventajas sociales, como zonas rurales e indígenas”. (p. 142).

El alumno a veces cuenta con problemas en casa y estos muchas veces les afectan en el desempeño escolar, Ramírez (2005) menciona que: “el no tener en cuenta las necesidades del alumno y solo concretarse a lo académico, sin averiguar las causas que han venido motivando un comportamiento inadecuado, regular o nulo aprovechamiento contribuye a la deserción escolar (p. 19).

Es muy importante que los adolescentes asistan a la escuela ya que así desempeñan conocimientos y habilidades (La situación actual, 2010) menciona que: “la educación adquirida en la escuela brinda a los adolescentes y adultos jóvenes conocimientos, habilidades y oportunidades para enfrentar de mejor forma su vida y la realidad que los circunda, pero también ocupa un lugar central en la socialización y capacitación de la población”. p. 33.

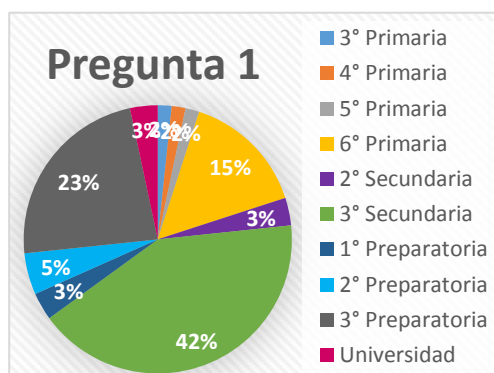
Se realizó un estudio para analizar los problemas que se presentan más comúnmente en los adolescentes donde (Sapelli y Torche, 2004) dicen: los problemas económicos y de conducta adquieren más importancia en las primeras edades (14 y 15 años), en tanto que el trabajo es más importante entre los 16 y 17 años. párr. 32.

METODOLOGÍA

Para realizar la recopilación de los datos para este trabajo se aplicó la metodología cuantitativa, se aplicaron 60 encuestas a los comerciantes de puestos fijos y semifijos del centro de Cd. Victoria y fueron 38 hombres y 22 mujeres los que colaboraron para saber las razones por las que desertaron y se quedaron rezagados. 50 encuestas fueron en físico y 10 en forma electrónica.

Deserción escolar y rezago educativo

La mayoría de las personas no culmina la primaria o secundaria por que se tienen que poner a trabajar por la mala economía con la que cuenta su familia, “la economía, tiene gran inferencia en el desarrollo del alumno tanto academicamente como físicamente”. (Ramírez, 2005, p. 27).



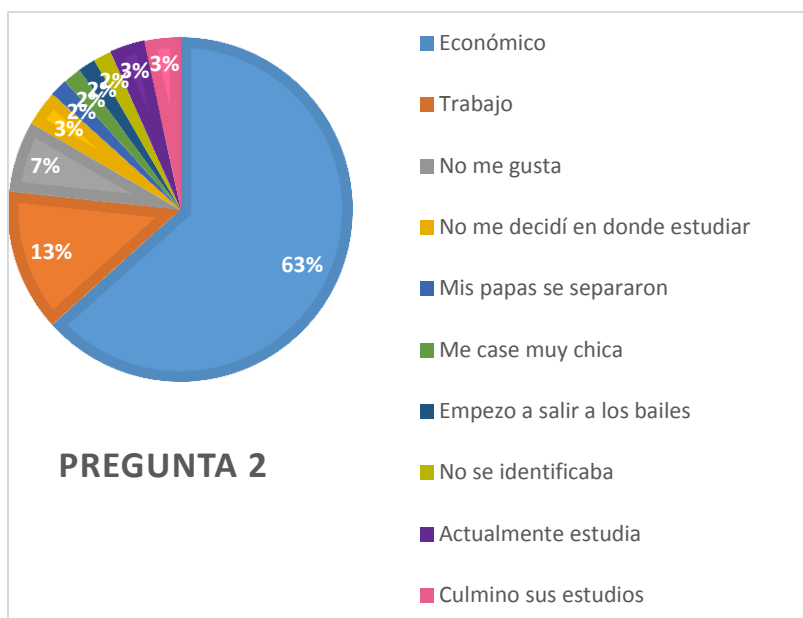
De los comerciantes entrevistados el 2% (1 persona) dice que estudio hasta tercer año de primaria, 2% (1 persona) dice que estudio hasta cuarto año de primaria, el 2% (1 persona) dice que estudio hasta el quinto año de primaria, el 15% (9 personas) dicen que estudiaron hasta el sexto año de primaria,

el 3% (2 personas) dicen que estudiaron hasta segundo año de primaria, el 42% (25 personas) dicen que estudiaron hasta tercer año de secundaria, 3% (2 personas) dicen que estudiaron hasta el primer año de preparatoria, el 5% (3 personas) dicen que estudiaron hasta segundo año de preparatoria, el 23% (14 personas) dicen que estudiaron hasta el tercer año de preparatoria y el 3% (2 personas) dicen que estudiaron una carrera universitaria.

La principal razón por la que desertan y dejan rezagados sus estudios es porque no cuentan con los recursos económicos suficientes para poder pagar sus estudios, aunque el artículo 3° de la constitución política de los Estados Unidos Mexicano dice:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Constitución Política, s.f., p. 15).

Se les pregunto a los comerciantes cual fue la razón por la que abandonaron sus estudios:



El 63% (38 personas) dicen que porque tenían problemas económicos, el 13% (8 personas) dicen que empezaron a trabajar, el 7% (4 personas) no les gustaba estudiar, el 3% (2 personas) dice que no se decidió en donde estudiar, el 2% (1 personas) dice que se separaron sus papas y su mamá no pudo pagarle los estudios, el 2% (1 persona) dice que se casó muy chica, el 2% (1 persona) empezó a salir a los bailes, el 2% (1 persona) dice que no se identificaba, 3% (2 personas) dicen que actualmente estudian y el 3% (2 personas) dicen que culminaron una carrera universitaria.

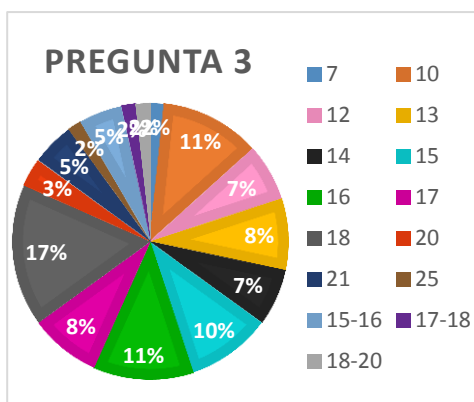
Muchas personas no envían a sus hijos a la escuela ya que cuentan con capacidades diferentes y tampoco tienen el dinero suficiente para enviarlos a una escuela o no los pueden ir a cuidar porque tienen que trabajar, “los niños y adolescentes “portadores de necesidades educativas especiales”; los que presentan distintos tipos de deficiencia, sea mental, visual, auditiva, física o varias de ellas asociadas, y los que presentan problemas de conducta adquirirán los derechos de enseñanza especializada”. (De Souza, 2003, P. 151).

Las personas que desertan enfrentan el problema de que al buscar un empleo no lo encuentren o encuentren uno que está muy mal pagado ya que no cuentan con los estudios suficientes para ganar un buen salario y terminan pidiendo ayuda económica al gobierno federal o estatal, “en el largo plazo esos alumnos que abandonas sus estudios, enfrentan problemas para integrarse al mercado y conseguir un trabajo más remunerado, a su vez, son menos productivos y finalmente generan un costo social que puede ser reflejado en bajo crecimiento económico, trampas de pobreza o bien desigualdades de los ingreso.” (Martínez y Ortega, s. f., p. 7).

Villalobos-Hernández et al. (2015) dicen:

En México, sólo la mitad de los niños que inician la primaria concluye estudios de nivel medio superior; de toda la población en rezago que asiste a la escuela, 80% tiene de 15 a 17 años y se compone principalmente de estudiantes con extra edad. p. 136.

La desigualdad social provoca que el fracaso escolar aumente ya que las personas no estudian y esto hace que el país le brinde ayuda económica y los vuelve unas personas dependientes, Moreira-Mora (2007) dice: “el sistema educativo contribuye a la reproducción social de las posiciones sociales y el fracaso escolar sería producto de las desigualdades y exclusiones existentes en la sociedad.” p. 148.



Se les pregunto la edad a la que comenzaron a trabajar, el 2% (1 persona) comenzó a trabajar a los 7 años, el 11% (7 personas) dicen que empezaron a trabajar a los 10 años, el 7% (4 personas) comenzaron a trabajar a los 12 años, el 8% (5 personas) comenzaron a trabajar a los 13 años, el 7% (4 personas) comenzaron a trabajar a los 14 años, el 10%

(6 personas) comenzaron a trabajar a los 15 años, 11% (7 personas) comenzaron a trabajar a los 16 años, el 8% (5 personas) comenzaron a trabajar a los 17 años, el 17% (10 personas) comenzaron a trabajar a los 18 años, el 3% (2 personas)

comenzaron a trabajar a los 20 años, el 5% (3 personas) comenzaron a trabajar a los 21 años, el 2% (1 persona) comenzó a trabajar a los 25 años, el 5% (3 personas) comenzaron a trabajar entre los 15-16 años, el 2% (1 persona) comenzó a trabajar entre los 17-18 años y el 2% (1 persona) comenzó a trabajar entre los 18-20 años.

Muchos alumnos desertan de su educación por los motivos de: faltas, trabajo, economía, no les gusta ir, etcétera; Jaduen (2002) dice: “las dificultades emocionales y de la conducta en los escolares constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y la salud mental de los estudiantes como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas.” p. 193.

Las personas que no estudian y no trabajan (ninis) muchas veces no buscan empleo porque los padres no se los exigen y los siguen manteniendo o no hay empleo o a veces si hay empleo pero no lo aceptan porque les pagan muy poco, Sapelli y Torche, (2004) “entre los desempleados hay jóvenes que están voluntariamente desempleados a la espera de una oferta laboral más adecuada a sus pretensiones, lo cual podría explicar la alta tasa observada de inactividad.” párr. 13.

Muchas niñas no tienen la oportunidad de asistir a la escuela debido a que sus padres no se los permiten por el simple hecho de ser mujeres ya que a ellos les inculcaron en su niñez que las mujeres solo deben de estar en casa haciendo el que hacer, atendiendo al hombre y a los hijos, Núñez (2005) señala que: “las niñas, a diferencia de los niños, tienen menores oportunidades de apoyo escolar, marcadas por las expectativas familiares y sociales del papel que por su género deben cumplir.” p. 60.

Las personas que viven en las zonas rurales, marginadas o indígenas tienden a veces a no asistir a la escuela o inician sus estudios pero después desertan ya que no tienen una escuela cerca a la comunidad donde viven y tienen que trasladarse de un lugar a otro y/o no cuentan con los suficientes recursos económicos para pagar los uniformes, el transporte y el material que se les solicita.

Román (2005) en su artículo dice:

Son los segmentos más pobres y las minorías étnicas quienes exhiben menos años de escolaridad. En estos grupos, las tasas de repetición y de deserción son significativamente más altas que en las familias de mejores ingresos, diferencias que también siguen siendo significativas entre estudiantes de zonas rurales y urbanas. p. 5.

Las personas que trabajan en el campo tienen menores salarios que los que trabajan en la ciudad ya que tienen menos estudios, Beyer (1998) realizó un estudio en el que dice: “las diferencias salariales observadas entre el campo y la ciudad son bastante significativas y son mayores mientras menor es el nivel educacional del joven.” p. 102.

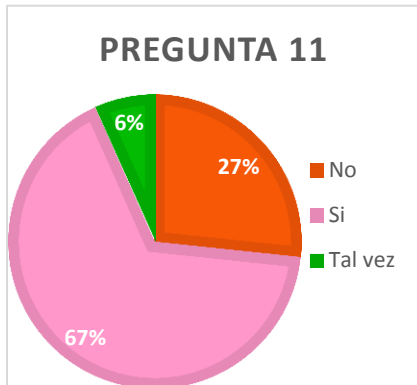
Shmelkes y Ramírez (2014) citados en (López, 2015) dicen que:

En México, de acuerdo con las cifras más recientes publicadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), 3 035 466 niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años se encuentran en situación de trabajo infantil, cifra que se corresponde con el 10.5% de la población que se encuentra en ese grupo de edad (según el Módulo del Trabajo Infantil (MTI, STPS, INEGI, 2011). De ellos 1 185 361, 39% no asiste a la escuela y 955 215, 31.46% trabajan 35 horas o más a la semana. p. 32.

La escuela muchas veces humilla a las estudiantes de escasos recursos ya que les exige que pague una cuota “voluntaria” para poder ingresar y también que asistan con el uniforme correspondiente a la institución.

Lutte (1991) citado en Goicovic (2002) señala que:

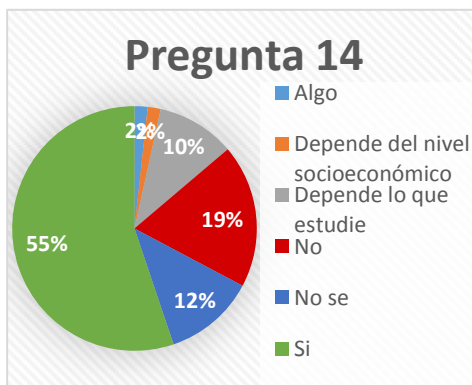
Los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometándose a una especie de reeducación. En este proceso la escuela humilla a menudo a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Pero, además, los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades. párr. 74.



Se les pregunto a los comerciantes si creen que falta apoyo por parte del gobierno, el 67% (40 personas) dicen que si falta apoyo, el 27% (16 personas) dicen que no falta apoyo y el 5% (3 personas) dicen que tal vez.

Algunas de las personas mencionaban que hacen falta becas para los estudiantes, que los recursos son insuficientes porque dan muy poco dinero o que a veces los recursos no llegan a las personas.

Se le pregunto a los comerciantes si creen que obtener un título sale caro, el 2% (1 persona) dice que algo, el 2% (1 persona) dice que depende del nivel socioeconómico, el 10% (6 personas) dicen que depende de lo que estudie,



el 19% (11 personas) dicen que no, el 12% (7 personas) dice que no sabe y el 55% (32 personas) dicen que si sale caro.

Las familias con hijos que presentan dificultades de aprendizaje e indisciplina muchas veces en la escuela y en su casa no les prestan la atención que necesitan, porque creen que no tienen la capacidad de aprender y los llevan a las diferentes instituciones del gobierno para que les brinden atención o no saben que brindándoles un apoyo pueden salir adelante, Acle et al. (2007) en el estudio que realizaron mencionan que: “en el ambiente escolar estaba presente la dificultad de tener una atención individualizada que ayudara a resolver a sus problemas, aunado a un ambiente familiar desintegrado y/o un contexto social pobre y marginado.” p. 26.

En la actualidad el gobierno está constantemente realizando diferentes programas para evitar la deserción y que los jóvenes continúen estudiando, con esto se busca que disminuya la deserción, el analfabetismo, que la gente tenga mejores estudios y así el país pueda tener una mejor economía.

La situación actual (2010) en su investigación dice:

La importante disminución de la brecha en el alfabetismo y los años promedio de escolaridad entre hombres y mujeres y entre población indígena y no indígena, se asocia estrechamente con las acciones afirmativas que la política de desarrollo social del país ha impulsado con el fin de abatir el rezago de la población vulnerable en la materia. p. 29.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con esto queda claro que a la educación en México le resta mucho por hacer para acabar con el analfabetismo, deserción y rezago.

Una recomendación que se hace es que el gobierno apoye con muchas más becas a los estudiantes que no tienen suficientes recursos económicos para que puedan seguir estudiando y también se deben construir más escuelas.

Para ello el gobierno debe de realizar programas en los que incluya a los padres de familia en pláticas para que les hagan ver y que estos realicen un esfuerzo para que sus hijos estudien. Otra razón por la que jóvenes quedan rezagados es debido a que no hay suficientes escuelas o no hay suficiente cupo para que puedan seguir estudiando.

Las personas que no tienen un trabajo porque no tienen suficientes estudios consiguen ayuda del gobierno a través de los diferentes programas que han creado pero también les deben pedir que se pongan a trabajar.

Las zonas rurales e indígenas deberían tener una mejor educación teniendo más profesores y que estos estén mejor capacitados, tener más escuelas ya que hacen falta y tener una infraestructura adecuada para que los alumnos puedan tener un mejor aprendizaje.

En las comunidades indígenas en ocasiones no hay escuelas y si las hay no cuentan con suficientes docentes y estos muchas veces no hablan la lengua de la

comunidad en la que está la escuela y los libros de texto con los que cuentan no están en su lengua y esto hace que al docente se le dificulte la enseñanza.

Los jóvenes abandonan sus estudios porque en su casa su familia no se les presta la atención suficiente y no los motivan, existe desintegración familiar o no les gusta estudiar.

Algunas escuelas han tomado la medida de que al concluir el año escolar los estudiantes donen sus uniformes para los estudiantes que no tienen la posibilidad de comprarlos.

ANEXOS

Encuesta

El objetivo de la siguiente encuesta es para conocer los motivos de la deserción escolar. Por tal motivo solicito de su apoyo para contestarla.

Edad: Sexo: M F Lugar de nacimiento:

1. ¿Cuál es su máximo grado de estudios?

Sin escolaridad

Primaria

Secundaria

Bachillerato

1°	2°	3°	4°	5°	6°
----	----	----	----	----	----

1°	2°	3°
----	----	----

1°	2°	3°
----	----	----

2. ¿Razón por la cual abandono los estudios?

Económico

No me gusta

Otro: _____

3. ¿A qué edad comenzó a trabajar?

4. ¿Actualmente estudia?

Si

No

5. ¿Le gustaría seguir estudiando?

Si

No

6. ¿Qué carrera le hubiera gustado o le gustaría estudiar?, ¿Por qué?

7. ¿Cuántas personas viven con usted?

8. ¿Cree que es importante tener estudios para tener una mejor vida?

Si

No

9. ¿Qué nivel de estudios cree que debe tener una persona para tener un mejor nivel de vida?

10. ¿Le gustaría que sus hijos tengan un mejor grado de estudios que el que usted tiene?, ¿Por qué?

11. ¿Cree que falta apoyo por parte del gobierno?

Si

No

12. ¿Cuántos integrantes de su familia han estudiado una carrera?

Ninguno

1

2

3

4

5

Más de 5

13. ¿Sabía que es obligatorio tener la educación básica y media superior concluidas para conseguir un trabajo?

Si

No

14. ¿Cree que tener un título sale caro?

Si

No

15. ¿Cree que la educación en el país es buena?, ¿Por qué?

16. ¿Cree que la educación en Tamaulipas es buena?, ¿Por qué?

17. ¿Considera que la educación en México debe mejorar?

Gracias por su colaboración

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Martha Ramírez. (2005). Docentes y padres de familia como influencia en el rezago académico y deserción escolar. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/22242.pdf>
- Aremis Villalobos-Hernández, Lourdes Campero, Leticia Suárez-López, Erika E Atienzo, Fátima Estrada, Elvia De la Vara-Salazar. (2005). Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10636867004>
- Igor Goicovic. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501602>
- Harald Beyer. (1998) ¿DESEMPLEO JUVENIL O UN PROBLEMA DE DESERCIÓN ESCOLAR? Rescatado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184520/rev71_beyer.pdf
- Rejane de Souza (2003). Educación hospitalaria: un recurso frente al rezago escolar. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27033105.pdf>
- Guadalupe Acle, Ma. Del Pilar Roque, Fabiola Zacatelco, Rosalinda Lozada y Laura Martínez. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810203>
- Mary Moreno, Yamil Ortiz y Manuel González. (2016). Capacitación de docentes en procesos neurocognitivos para atender la deserción escolar asociada a aprovechamiento académico. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2332/233247620008/>
- Gladys Jadue. (2002). FACTORES PSICOLOGICOS QUE PREDISPONEN AL BAJO RENDIMIENTO, AL FRACASO Y A LA DESERCIÓN ESCOLAR. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847012>
- Marcela Román. (2009). ABANDONO Y DESERCIÓN ESCOLAR: DURAS EVIDENCIAS DE LA INCAPACIDAD DE RETENCIÓN DE LOS SISTEMAS Y DE

SU PORFIADA INEQUIDAD. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094001>

- Javier Martínez y Alejandra Ortega. (S.f.) LA PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA DESERCIÓN ESCOLAR, UN ANÁLISIS DESDE LO LOCAL. Recuperado de http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55796.pdf
- Raymundo López. (2015). *El trabajo infantil como una las causas de la deserción escolar de Tsotsiles en San Cristóbal de las Casas, Chiapas* (Tesis de Licenciado en educación indígena). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/31403.pdf>
- Tania Moreira-Mora. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1332/133212641007.pdf>
- Marianela Núñez. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>
- La situación actual de los jóvenes en México. (2010). Recuperado de http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/cuadro_3.pdf
- Claudio Sapelli y Aristides Torche. (2004). Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de Una Misma Decisión? Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-68212004012300001&script=sci_arttext#
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (S.f.) Recuperado de http://www.dof.gob.mx/constitucion/Constitucion_Mayo2017.pdf

EMBARAZOS EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES COMO CAUSA DEL AUSENTISMO, DESERCIÓN Y REZAGO EDUCATIVO EN TAMAULIPAS ¹

Lilian Lizzeth Rangel Cerda
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)
liliaanrc@gmail.com

RESUMEN: Este trabajo de investigación, pretende describir la proporción de embarazo no deseado en adolescentes, su asociación con el ausentismo, deserción y rezago educativo en México y más específicamente en Cd. Victoria, Tamaulipas. Se trata de un estudio de campo con una muestra de 50 mujeres adolescentes entre 13 y 22 años de edad, en Victoria del estado de Tamaulipas, México, entrevistadas durante los meses de agosto y septiembre de 2017. Las mujeres fueron entrevistadas por medio de una encuesta online. Se les preguntó si el embarazo fue impedimento para continuar con sus estudios. Además, se indagó sobre su vida académica y laboral durante y después del embarazo, así como su conocimiento sobre el uso de métodos anticonceptivos. Se obtuvo que el 47.4% de mujeres entrevistadas eran mujeres universitarias a mitad de carrera, el 39.5% también estudiantes de universidad pero recién ingresadas y por último el 13.2% eran estudiantes de preparatoria o bachillerato de las cuales el 64.4% respondió que no abandonó los estudios al enterarse sobre su embarazo, 21.1% dejó incompletos sus estudios y sólo el 10.5% abandonó temporalmente sus estudios. Estos hallazgos sugieren que los embarazos no son causa definitiva ni evidente en la deserción educativa sin embargo es un punto a tomar en cuenta, ya que es una de las causas principales por la cual las mujeres abandonan sus estudios también se pudo observar que los programas de planificación familiar tienen un potencial de cobertura aún no alcanzado entre el grupo de adolescentes, Asimismo, sugiere la necesidad de insistir en la promoción de la utilización de métodos anticonceptivos. Además, se evidencia la necesidad de investigar sobre métodos de educación sexual y reproductiva que puedan introducirse en el sistema escolar desde el nivel primario.

PALABRAS CLAVE: Educación, embarazos no deseados, ausentismo, rezago escolar, desigualdad.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad" de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Lilian Lizzeth Rangel Cerda se distingue como alumna sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

INTRODUCCIÓN

La salud sexual y reproductiva de la población adolescente se ha considerado, en México, como una prioridad de atención dentro del Plan Nacional de Salud. Como todos sabemos la adolescencia es esencialmente una época de cambios. Trae consigo enormes variaciones físicas y emocionales, transformando al niño en adulto. En la adolescencia se define la personalidad, se construye la independencia y se fortalece la autoafirmación. La persona joven rompe con la seguridad de lo infantil, corta con sus comportamientos y valores de la niñez y comienza a construirse un mundo nuevo y propio. Para lograr esto, el adolescente todavía necesita apoyo: de la familia, la escuela y la sociedad, ya que la adolescencia sigue siendo una fase de aprendizaje.

La UNICEF mostró datos afirmando que México cuenta con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de los cuales 6.3 son mujeres y 6.5 son hombres. Casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela. Del total de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, correspondían a este grupo de edad 48.6% de hombres y 44.1% de mujeres.

Hay muchas razones por las que los adolescentes dejan de ir a la escuela, entre ellas la baja calidad de la educación, especialmente en las escuelas públicas; la discriminación que muchos jóvenes enfrentan, la falta de oportunidades y de oferta educativa, así como la necesidad de trabajar. Casi tres millones (aproximadamente uno de cada tres varones y una de cada ocho chicas) de este grupo de edad trabajan. Esta situación es más severa si sólo se considera a los adolescentes que no estudian (dos de cada tres varones y una de cada tres chicas). Su bajo nivel de educación en muchos casos los obliga a aceptar trabajos mal pagados, peligrosos o incluso en condiciones de explotación. Otro impacto de la falta de orientación es el alto número de embarazos prematuros. Casi medio millón de mexicanas menores de 20 años dieron a luz en el año 2005. En 2005 hubo 144,670 casos de adolescentes con un hijo o un primer embarazo entre los 12 y 18 años que no han concluido su educación de tipo básico. En este mismo

rango de edad, considerando a quienes tienen más de un hijo, los datos ascienden a 180,408 casos de madres.

La paternidad y la maternidad tempranas conducen a las niñas, de manera abrupta, a un mundo adulto para el cual no están preparadas, con efectos desfavorables sobre su vida y la de sus hijos. El embarazo prematuro además conlleva un alto riesgo para la vida y la salud de la madre y del bebé.

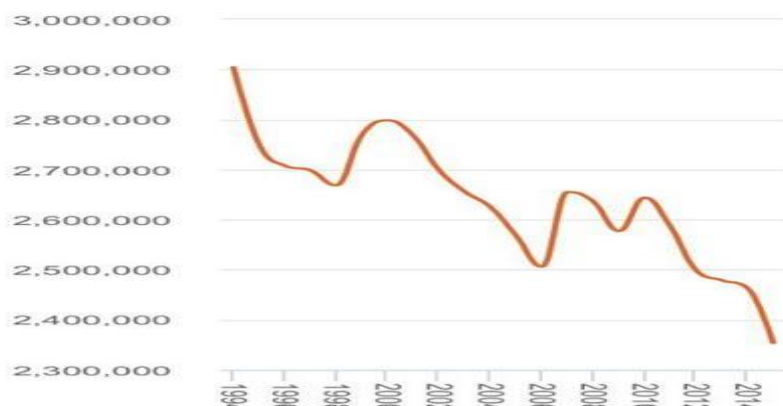
La precariedad de las condiciones de vida de muchos adolescentes y niños los obliga a viajar solos para intentar cruzar la frontera con los Estados Unidos y reunirse con sus padres o mejorar su calidad de vida, y los expone a los múltiples riesgos de la migración. Estos niños y adolescentes ponen en riesgo su salud física, mental y emocional, son expuestos a situaciones humillantes y son a la explotación sexual o laboral.

ANTECEDENTES NATALIDAD EN MÉXICO

Datos INEGI sobre Natalidad y Fecundidad muestran graficas con información sobre volumen y distribución geográfica de los nacimientos registrados en el país, así como su estructura por sexo y las características de la madre. Asimismo, se incluyen indicadores que dan cuenta de la fecundidad y el uso de anticonceptivos.

Nacimientos

2,353,596 Nacimientos
2015

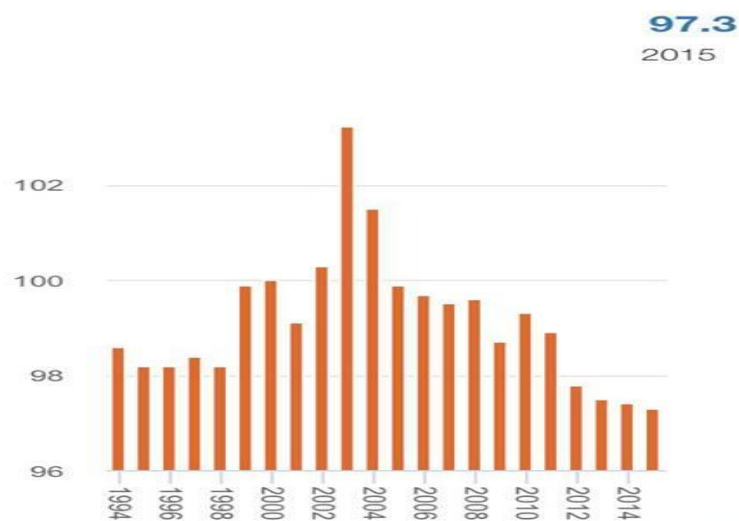


Fuente:
INEGI Estadísticas de natalidad, mortalidad y
nupcialidad.



Otros indicadores de natalidad y fecundidad

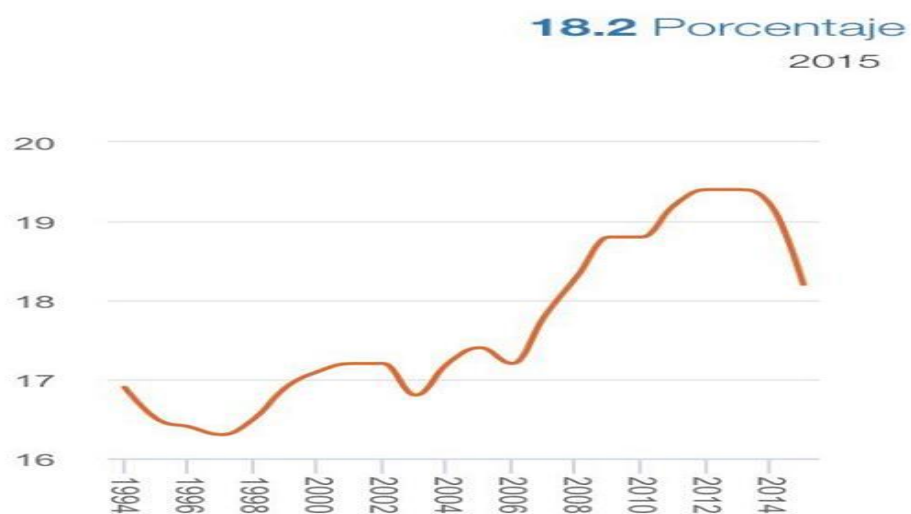
Relación de nacimientos mujeres - hombres



Fuente:

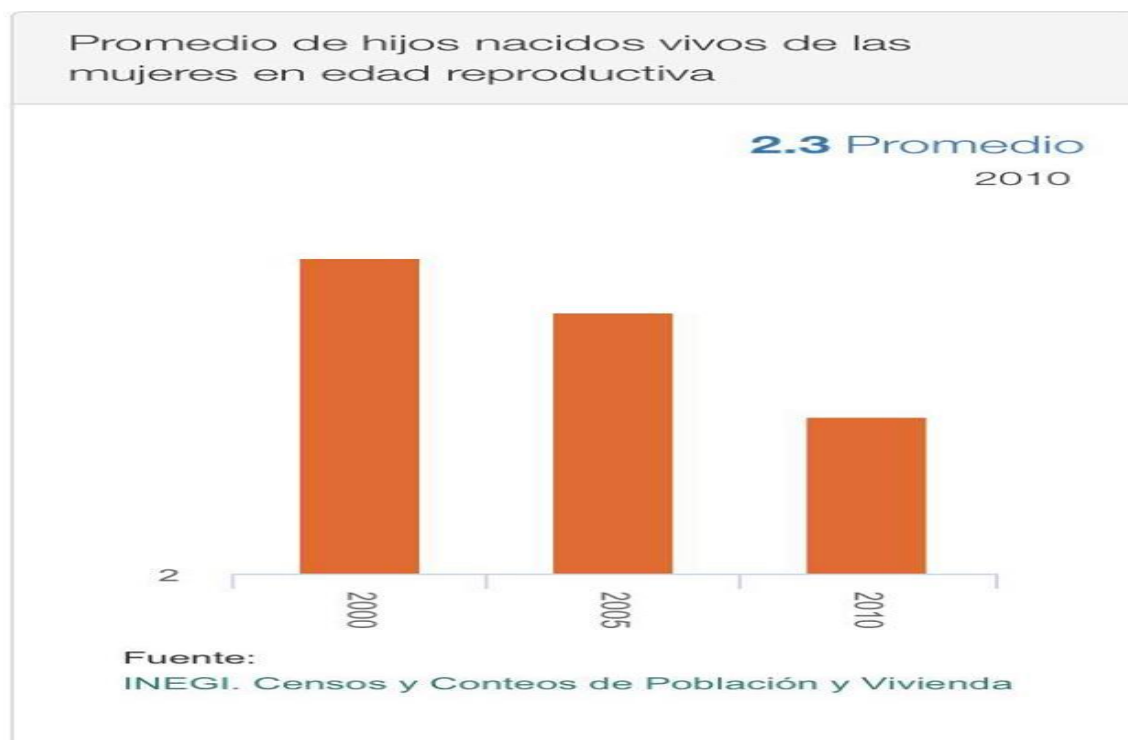
INEGI Estadísticas de Natalidad.

Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes (menores de 20 años)



Fuente:

INEGI Estadísticas de Natalidad.



En 2.7 millones de hogares en México habita una mujer embarazada que tiene condición de “hija” y el 7.1 por ciento es una adolescente que abandonó sus estudios, revelan las estadísticas sobre la situación sociodemográfica de las madres en México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Estos datos indican que hasta 2015, había 31.9 millones de hogares y en 85% de estos, es decir en 27 millones, había al menos una mujer con hijos nacidos vivos. Según el parentesco documentado, el 9.9 por ciento corresponde al ítem de hijas del jefe del hogar, que reciben apoyo inmediato para la crianza de sus hijos.

Del universo de las madres que son hijas, 7.1 por ciento son adolescentes de 12 a 19 años, y de éstas, el 81.4% no asisten a la escuela.

La estadística que desglosa la población de mujeres embarazadas en cuanto a su situación de parentesco en un hogar, destaca que el 54.6 por ciento de las madres son esposas o compañeras del jefe del hogar, el 24.8 por ciento, son jefas del hogar, de estas el 70 por ciento están separadas, divorciadas, viudas o solteras.

A nivel social, la maternidad en la adolescencia puede ser causal de abandono escolar, lo que a futuro es un obstáculo para la obtención de oportunidades de desarrollo económico, que a su vez puede impactar en otros aspectos como la salud, las relaciones sociales y culturales.

Cada año a nivel mundial, 16 millones de mujeres adolescentes (15 a 19 años) dan a luz, principalmente en países de ingresos bajos y medianos (95%), mientras que cerca de tres millones se someten a abortos, muchos de ellos de forma clandestina.

A nivel nacional durante 2013, los datos de egresos hospitalarios señalan que del total de egresos en mujeres de 15 a 19 años, 83.9 por ciento se debió a causas de tipo obstétrico, entre las que se encuentran embarazo, aborto, complicaciones en el embarazo, parto o puerperio, y otras afecciones.

Aunque de manera histórica se había presentado el fenómeno en Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Puebla, ahora se registra un aumento en los estados del norte del país.

Coahuila y Tamaulipas muestran cifras por arriba de los 10 mil casos por año de los nacidos vivos de madres menores de 19 años, en tanto que en el Estados de México 15% del total, siendo la entidad con el mayor número de embarazos de este tipo. Le sigue Veracruz, con 25 mil 729.

En su mayoría, son solteras y sin estudios. En muchos casos el patrón se repite con sus descendientes: el hijo de una madre adolescente tiene mayores probabilidades de llegar a ser un padre adolescente. “Los comportamientos generacionales son aceptados en esos sectores” comenta el famoso investigador Weliti.

El embarazo temprano puede tener como consecuencia el aumento de la feminización de la pobreza, no sólo en términos de ingreso, sino también en la salud y educación, pues generalmente dejan los estudios y es muy difícil conseguir un buen empleo con estas condiciones, lo que imposibilita el desarrollo económico de la nueva familia.

El inicio precoz de las relaciones sexuales ha permanecido durante años, pero hoy es más visible. No es por falta de información, sino el acceso a métodos anticonceptivos y el uso correcto de los mismos, lo que hace que el problema de embarazos no se detenga. Además, hay barreras que impiden terminar con una gestación no deseada, pero de manera más estructural, dar opción de desarrollo en la vida, más allá de la maternidad.

Entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México encabeza la lista de mayor índice de embarazos, con 64 mil por cada mil adolescentes. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ubica a México en los primeros lugares de embarazos adolescentes – de 15 a 19 años de edad – cuando se compara con naciones de igual nivel de desarrollo, por arriba de los ocurridos en Chile, Costa Rica, Uruguay y Perú.

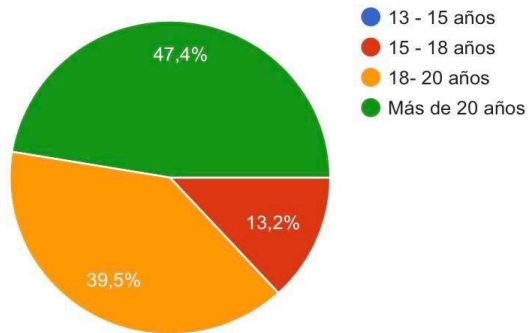
El Consejo Nacional de Población (Conapo) ha retomado, desde 2013, una política para atender el embarazo adolescente y las ITS. Sin embargo, aun así el número de gestaciones de jovencitas sigue en aumento.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ubica que todo embarazo en menores de 18 años se considera de alto riesgo, porque el bebé puede estar bajo en peso, tener malformaciones y dificultades al momento del parto. Con el tiempo podría presentar alteraciones sociológicas, como menor desarrollo cognoscitivo e intelectual, difícil desenvolvimiento social e inseguridad personal.

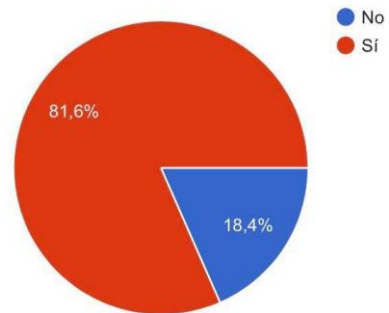
DESARROLLO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En las siguientes gráficas se puede observar el resultado final de las 50 encuestas online aplicadas.

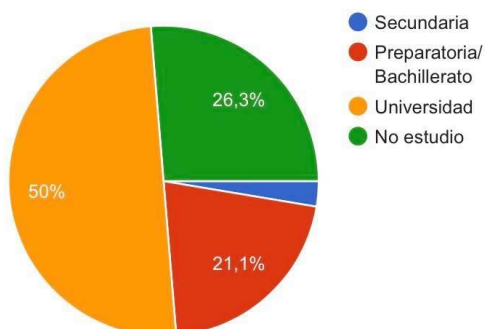
¿Qué edad tienes?



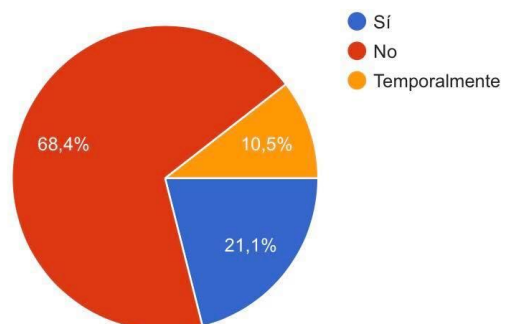
¿Es tu primer embarazo?



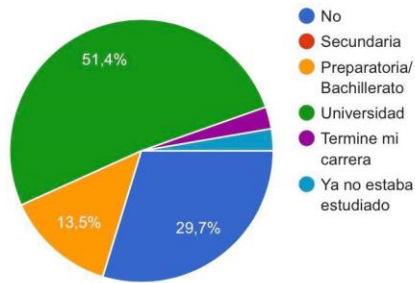
Nivel académico en el que estás.



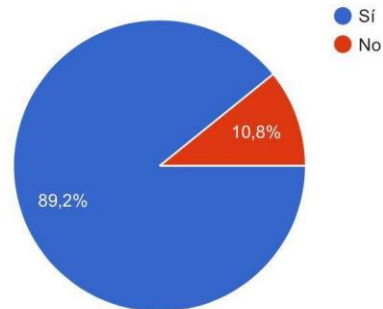
¿Abandonaste tus estudios al enterarte?



¿Aún continuas con tus estudios? (Al seleccionar un nivel educativo se es por entendido un "sí")



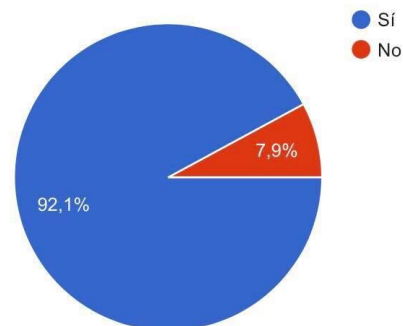
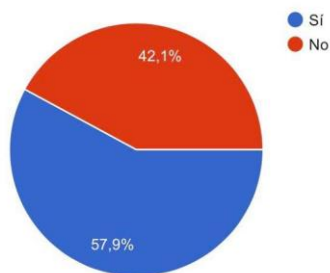
¿Tus padres están enterados sobre tu situación?



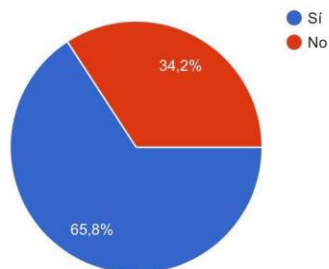
¿Tus padres alguna vez hablaron contigo sobre las relaciones sexuales y los métodos anticonceptivos que existen?



¿El padre del bebé está enterado de la situación?



¿Tu escuela está enterada de tu situación?

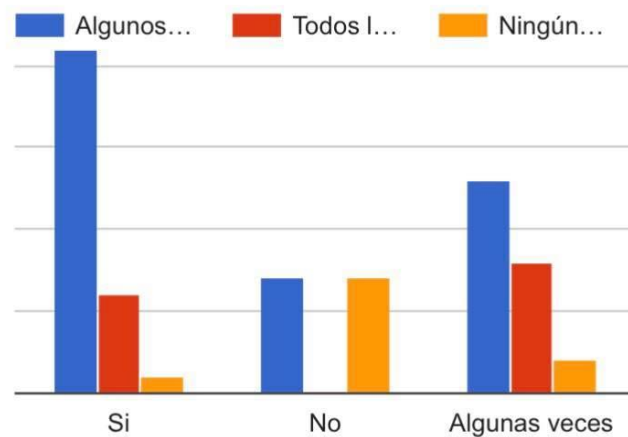


¿Consideras que tu embarazo afecta en tus estudios? ¿Por qué? ¿En qué? Explica brevemente.

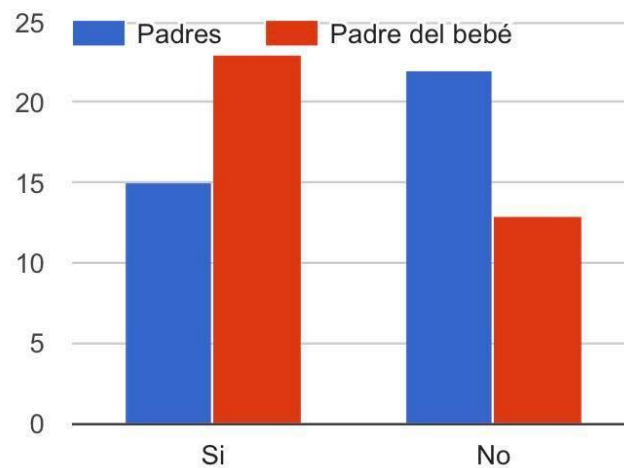
No (5)
En mi casa no afectó mucho ya que siempre conté con el apoyo de mis padres y del padre de mi hijo.
Si.. Por tiempo y económicamente.
Si, por que es una responsabilidad muy fuerte
Claro porque no es facil enfrentarte a eso y la atencion no es 100%a la escuela y se pierde el interes
Si, porque a veces no me siento bien para ir a clases

Para esta pregunta la respuesta fue libre por lo que de resultado final se obtuvo que el 60% de las mujeres dijeron que el embarazo no era impedimento para continuar con los estudios, mientras que el otro 40% comentó que era imposible debido a distintas razones como tiempo y atención, ya que es más complicado con un embarazo o ya con un bebé.

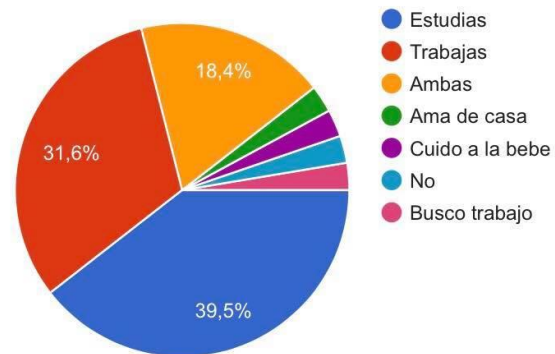
¿Los profesores son comprensibles contigo al faltar a clases debido a citas médicas u otra situación?



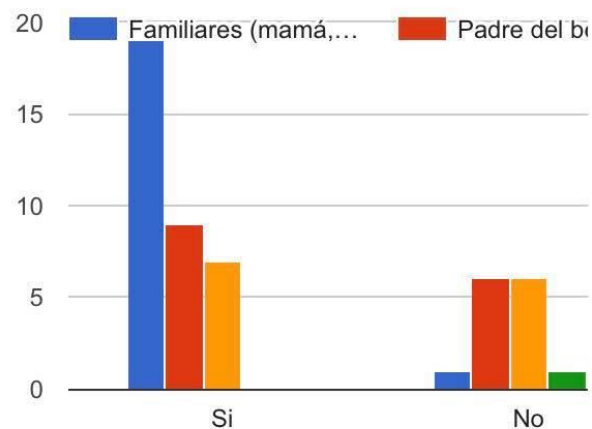
¿Cuentas con apoyo(económico) de tus padres y/o padre del bebé?



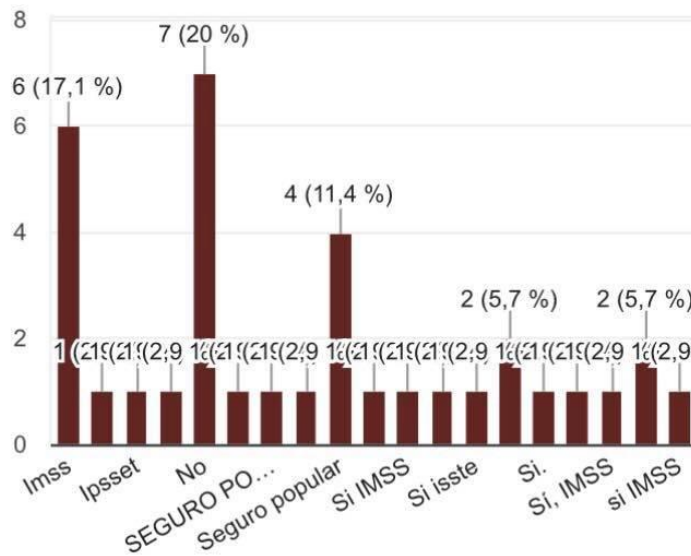
¿Actualmente tú...?



¿Cuentas con ayuda para cuidar a tu bebé mientras tu trabajas/estudias?



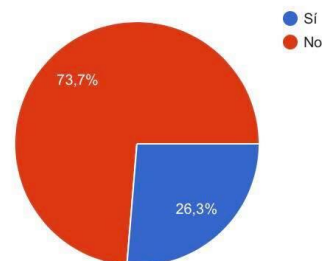
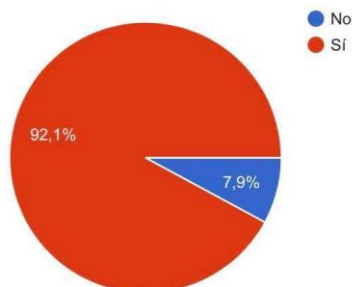
¿Cuentas con seguro médico? (Ej. Si, *nombre del seguro con el que cuentas* ó No.)



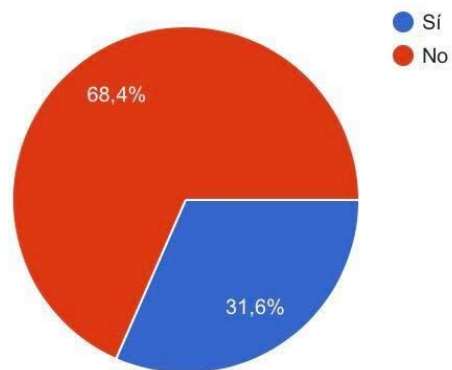
¿Conoces los riesgos de un embarazo a temprana edad?



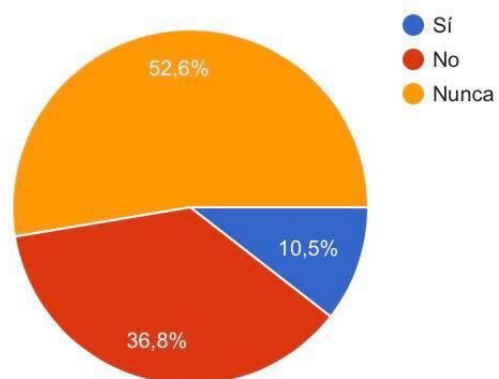
¿Tuviste alguna complicación durante tu embarazo?



¿Alguna vez consideraste el aborto? (Decisión propia o presión por parte de otra persona)



¿Te arrepientes de tu embarazo?



CONCLUSIONES

Estos hallazgos sugieren que los embarazos no son causa definitiva ni evidente en la deserción educativa sin embargo es un punto a tomar en cuenta, ya que es una de las causas principales por la cual las mujeres abandonan sus estudios también se pudo observar que los programas de planificación familiar tienen un potencial de cobertura aún no alcanzado entre el grupo de adolescentes, Asimismo, sugiere la necesidad de insistir en la promoción de la utilización de métodos anticonceptivos. Además, se evidencia la necesidad de investigar sobre métodos de educación sexual y reproductiva que puedan introducirse en el sistema escolar desde el nivel primario.

BIBLIOGRAFÍA:

Núñez-Urquiza, Rosa María, Hernández-Prado, Bernardo, García-Barrios, Cecilia, González, Dolores, & Walker, Dylis. (2003). Embarazo no deseado en adolescentes, y utilización de métodos anticonceptivos posparto. *Salud Pública de México*, 45(Supl. 1), s92s-102. Recuperado en 01 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342003000700012&lng=es&tlng=es.

Secretaría de Salud. Funciones prioritarias en salud. Revisión del Plan Nacional de Salud. México, D.F.: SSA, 1997.

Buvinic M, Valenzuela JP, Molina T, González E. La suerte de las madres adolescentes y sus hijos: la transmisión de la pobreza. En: Schmukler B, comp. *Familias y relaciones de género en transformación*. México, D.F.: Population Council, Edamex, 1998:451-492.

Consejo Nacional de Población. La situación demográfica de México. México, D.F.: Ediciones de Consejo Nacional de Población, 1997:16.

Consejo Nacional de Población. Programa Nacional de Población 1995-2000. México, D.F.: Ediciones de Conapo, 1995:113.

Banco Nacional de México. División de Estudios Económicos y Sociales. México Social- México, D.F.: Banamex, 1998:88-90.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL ABANDONO ESCOLAR

M.^a Ángeles Hernández Prados¹ (mangeles@um.es)
Miriam Alcaraz Rodríguez² (marodriguez90@hotmail.com)
Universidad de Murcia

RESUMEN

Hablar de abandono escolar supone una fractura, en el itinerario escolar de los jóvenes y de los menores, abriendo una brecha de desigualdad educativa difícil de salvar que alcanza su punto máximo de expresión en la etapa de secundaria, relegando en el peor de los casos a estos alumnos a la exclusión. A fin de estructurar este análisis, el trabajo se divide en cuatro partes. Una introducción en la que se expone la relevancia del abandono escolar como problemática socio-educativa que tiene consecuencias en múltiples sectores de la sociedad. Una aproximación estadística a la problemática que nos ocupa que permite conocer el estado del abandono escolar en el panorama español. En tercer lugar, el análisis conceptual del abandono escolar a partir de 17 definiciones permite identificar los aspectos más comunes de esta problemática.

Palabras clave: Desigualdad educativa, abandono escolar, desenganche, alumnado, factores, educación

ABSTRACT

Talk about school drop-out involves a fracture in the scholar itinerary for the teenagers and also for the youngsters, opening up an inequality educational gap difficult to overcome, which reaches its highest expression level in the secondary stage, relegating those students to the exclusion in the worst-case scenario. In order to structure this analysis, this paper is divided in four parts. An introduction, in which is exposed the importance of school drop-out like a socio-educational problem, which has consequences in multiple sectors in society. A statistical approach to this problem allows us to know the school drop-out status in the Spanish outlook. In third place, the school drop-out conceptual analysis on the basis of 17 samples enables to identify the most common aspects of this problem.

Key Words: Educational inequality, school drop-out, uncoupling, student body, factors, education.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de calidad educativa y obviar la investigación sobre el absentismo y abandono escolar constituye cuanto menos un planteamiento miope de la misma centrado en la cara más bonita de la moneda, dejando a un lado una de las problemáticas que cuestiona el principio de educación para todos sobre el que se sustenta la sociedad de bienestar. Aunque ya ha transcurrido algún tiempo desde que González-González (2006) expuso que apenas había sido estudiada la problemática del absentismo y el abandono escolar; que se dispone de escasa documentación sistemática y rigurosa en relación con la misma; y que existe un gran desconocimiento de las cifras, circunstancias y condiciones en las que se produce, el panorama ha mejorado en lo que respecta al volumen de producción sobre el fracaso escolar, pero no tanto en lo que respecta al abandono.

El abandono escolar temprano en España ha sido estudiado desde diferentes ámbitos, desde una perspectiva exclusivamente económica, una perspectiva educativa relacionada con las demandas del mercado laboral y una perspectiva educativa centrada en las denominadas transiciones o itinerarios educativos (Casquero y Navarro, 2010). Todas ellas guardan relación y tienen como eje

¹ Licenciada y doctora en Pedagogía. Profesora contratada doctora en el Dpto. Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia, imparte docencia en Teoría de la educación y materias relacionadas con la educación familiar.

² Diplomada en Magisterio de Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía. Máster de Profesorado en Orientación Educativa y Psicopedagógica. Maestra de Educación Infantil.

fundamental la relevancia del abandono escolar desde un enfoque integrador y global que afecta tanto a lo personal como a lo social, a lo individual como a lo colectivo, así como al sistema escolar como al mercado laboral. Por lo tanto, la relevancia del abandono escolar no puede reducirse exclusivamente a parámetros personales y escolares relacionados con la merma de su formación y la huella que dejará en su autoestima, sino que además constituye un factor clave para el desarrollo económico-social. Pues si bien en otra época no era necesaria la cualificación académica para garantizar la incorporación al sector productivo, en la actualidad, desde la crisis económica, se demanda una mayor cualificación de las personas que les permita tener mejor movilidad y garantías de inserción y permanencia en el mercado laboral. Ahora bien, en palabras de García- Rubio (2015):

Nuestro país no puede ser un ejemplo de progreso económico cuando una tercera parte de nuestros jóvenes entre los 18 y 24 años no tienen ni un Ciclo de Grado Medio, ni a corto plazo tienen la pretensión de obtenerlo. En el año 2010 España colaboró en que Europa fuese incapaz de llegar al objetivo que se había planteado del 10% en abandono educativo temprano, y además lo hizo con empeño (el único país peor que nosotros fue Malta). Esa es una realidad que nuestra sociedad no puede ni debe soportar ni un instante más, porque vivimos en una economía que necesita ciudadanos cada vez más formados. Y esta formación no sólo la necesitamos en el momento que terminamos los estudios, sino que irremediablemente vamos a tener que estar continuamente formándonos para no quedarnos atrás y no ser expulsados del mercado de trabajo (p. 26).

Por lo tanto, la economía y la sociedad establece unos mínimos objetivos escolares que aunque no son obligatorios, si son convenientes y exigibles, de modo que cada vez que un ciudadano no los alcanza, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). De modo que, la formación de las personas contribuye al desarrollo económico en la medida en la que forma profesionales para incorporarse a las distintas opciones y posibilidades del mercado laboral en función de la calificación recibida, de igual modo contribuye al desarrollo cívico del país, aspecto esencial para sostener el sistema democrático de bienestar que se ha forjado, fomentado valores esenciales para la conservación del estado democrático-comunitario como son la participación, responsabilidad, solidaridad, entre otros. Pero qué sucede con aquellos que se descuelgan tempranamente del sistema escolar, con aquellos que han recibido una formación mínima, con esos jóvenes que no tienen ni un Ciclo de Grado Medio. Generalmente, como consecuencia del fracaso escolar se desencadena un proceso de exclusión educativa que conlleva al abandono escolar, lo que contribuye a aumentar las posibilidades de exclusión social si no se comienza a reciclar y a buscar alternativas que compensen las graves dificultades que presentan para encontrar trabajo, no obstante cuando obtienen un trabajo presentan mayores posibilidades de perderlo, especialmente conforme avanzan en edad, frente a otros que tiene mayor cualificación (García-Rubio, 2015). Para González-González (2006) la respuesta a la cuestión, coincide que lo señalado y queda plasmada literalmente del siguiente modo:

Si la formación y el aprendizaje constituyen elementos básicos de transformación y superación de la exclusión social, las situaciones de absentismo y abandono no contribuirán a ello, pues los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar sufrirán una merma en su proceso formativo, y los que abandonan, dejarán el sistema educativo sin unos conocimientos ni una titulación mínima. Quedan condenados de ese modo a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica. (p.1)

Tras el auge de implantar un sistema escolar gratuito para todos que favorezca el 100% de la escolarización de los menores en edad escolar, comienza a aflorar estudios sobre el rendimiento escolar del alumnado, entre ellos están los relacionados con el fracaso escolar. Los primeros estudios y textos referidos al fracaso escolar se sitúan en la década de los 80, entre los que se encuentran el estudio de Díaz y González (1982) y Rodríguez Diéguez, Roda Salinas y Martínez de la fuente (1984), aunque es de destacar a Guy Avanzini y su libro *“El fracaso escolar”*, quien ya trataba esta problemática a finales de los años 60. A pesar de que algunos de ellos arrojan las primeras cifras sobre fracaso y abandono escolar, la mayoría se centraban en la definición,

relación con variables individuales e institucionales, hablando de dificultades del aprendizaje, etc. En 1986, Narbona García publica uno de los artículos centrado en la prevalencia, mecanismos, detección y manejo del fracaso escolar entendido como “la no adecuación del rendimiento académico de un niño a las expectativas propias de su grupo etario, en ausencia de deficiencias mental o sensorial manifiestas y dando por supuesta una oferta educativa metodológicamente apta” (p. 9). En cuanto a las primeras cifras de fracaso escolar, dicho autor destaca que en “los dos primeros ciclos de EGB, aproximadamente 3 alumnos en cada aula de 35 no presentan un proceso de aprendizaje aceptable y van a necesitar apoyo especializado” (p.9), mientras que Mafokozi (1991), años más tarde, considera que la situación del fracaso escolar en España es preocupante, ya que un tercio de los alumnos no supera la EGB.

En la actualidad, el volumen de estudios que recogen datos estadísticos sobre el fracaso y abandono escolar se ha incrementado considerablemente (Escudero, González-González y Martínez-Domínguez, 2009; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) comprobando que se ha producido una leve mejoría respecto a la prevalencia del mismo, que se diversifican los indicadores a contemplar estadísticamente y que las cifras además de contundentes resultan abstractas y frías (Escudero, González-González y Martínez-Domínguez, 2009). Pero, el desarrollo científico sobre la temática no implica que este problema se haya superado, por el contrario el abandono escolar continua estando presente en los centros escolares de todo el país.

De forma general se puede afirmar que el fracaso y abandono escolar es un tema importante que ha sido reconocido por diversas instituciones nacionales e internacionales, ya que “pone en riesgo la adaptación de muchos jóvenes a las exigencias de la vida adulta y puede lastrar el crecimiento y el bienestar futuro de nuestra sociedad” (Lanaspa, 2010, p.10). Invertir en el logro educativo de los jóvenes y situar el porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación por debajo del 10% es uno de los objetivos prioritarios de la Estrategia Europa 2020, ya que se encuentra relacionado con el crecimiento de nuestra economía y para la cohesión social, (European Commission, 2013). Atendiendo a las cifras de fracaso y abandono escolar mostradas por el estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2017) en el apartado siguiente, esto implica un descenso tan elevado en el caso de España y Malta que el nivel de expectativas de logro ha de ajustarse a las posibilidades reales de alcanzarlo, por lo tanto se sitúa por debajo del 15%. En consonancia con los objetivos establecidos en el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, de mejorar la calidad y eficacia de todos los niveles educativos para asegurar que el número de personas que abandonan prematuramente la educación quede reducido a cotas inevitables, el MECD (2015) establece el Plan para la reducción del abandono educativo temprano que consiste en:

Impulsar y garantizar una educación y formación de calidad para todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas, que facilite su desarrollo integral y éxito en el proceso educativo; detectar casos de riesgo e implantar medidas de intervención educativa que incidan en los factores de riesgo de abandono temprano; e intervenir para facilitar la reincorporación de los que ya abandonaron prematuramente el sistema educativo (p.9)

Está demostrado que los efectos del abandono tienen consecuencias y costes para los individuos y para la sociedad, tanto desde el punto de vista del mercado de trabajo como del bienestar en general. De ahí que la “prevención del abandono escolar es particularmente importante para luchar contra las consecuencias negativas de la pobreza y de la exclusión social” (Consejo Europeo, 2011, p. 2) y recomienda explícitamente en la segunda página de dicho informe las pautas a seguir para ello:

- 1) Identificar los principales factores que llevan al abandono escolar prematuro y observar las características del fenómeno a escala nacional, regional y local, fundamento para unas políticas específicas, efectivas y basadas en los datos.
- 2) Adoptar, a más tardar al término de 2012, estrategias generales para reducir el abandono escolar prematuro y velar por su aplicación, de conformidad con las prioridades nacionales de los objetivos de Europa 2020. Se adoptarán estrategias generales que incluyan medidas

de prevención, medidas de intervención y medidas compensatorias, estas últimas destinadas a que las personas que hayan suspendido sus estudios se reincorporen al sistema educativo.

3) Velar por que estas estrategias incluyan medidas apropiadas para los grupos que presentan mayor riesgo de abandono escolar prematuro en los Estados miembros, como los niños de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, inmigrantes o gitanos, o con necesidades educativas especiales.

4) Velar por que estas estrategias aborden de manera coherente tanto la enseñanza general como la enseñanza y formación profesional, así como los problemas específicos de cada una de ellas.

5) Integrar medidas que apoyen la reducción de las tasas de abandono escolar prematuro en las políticas pertinentes dirigidas a los niños y los jóvenes, y coordinar las actividades entre distintos sectores de actuación. (p. 2).

Al encontrarnos con una realidad que cuestiona la calidad y operatividad del sistema educativo, que atenta contra los principios y expectativas de logro marcados nacional e internacionalmente, y que conlleva consecuencias devastadoras para el ser humano y las posibilidades de realización personal y social, se encuentra más que justificada la necesidad de fomentar estudios sobre el fracaso y abandono escolar que permitan esclarecer el estado en cuestión y establecer vías de actuación para prevenirlo. Concretamente, trataremos de responder en el análisis realizado a las siguientes cuestiones: ¿En qué estado de abandono escolar se encuentran el alumnado español? ¿Qué entendemos por abandono escolar?

2. CONCEPTUALIZACIÓN ESTADÍSTICA DEL ABANDONO ESCOLAR. ALGUNOS DATOS

Respecto a la primera cuestión formulada, para algunos autores la primera aproximación conceptual de un fenómeno, tras la etimológica, es la que nos proporciona la estadística. Dado que el estado de la cuestión del abandono escolar en España nos exige recurrir a las fuentes estadísticas, abordaremos en primer lugar la conceptualización estadística del abandono escolar, a pesar de que autores como Camacho (2016), refiriéndose a las encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística, la agencia EUROSTAT o las Encuestas de Población Activa, alega que “Estas encuestas recogen sólo una parte de la información total ya que, ni las cumplimentan todas las personas a las que se refiere el abandono educativo temprano ni se obtienen las experiencias personales relacionadas con dicho abandono” (p. 39). Por su parte, Roca (2010), ya matizaban en sus estudios la no adecuación de las estrategias seguidas para obtener los datos de AEP:

Es muy importante tener en cuenta esta circunstancia; el punto de referencia se mide con los datos que ofrece la EPA, encuesta muy consolidada y trabajada de manera muy uniforme en todos los países de la Unión, pero proceder de este modo presenta inconvenientes no desdeñables para los efectos de este indicador. La encuesta recoge la formación actual alcanzada por la población de 18 a 24 años. Pero el abandono temprano de esos jóvenes se produjo en los años siguientes a su finalización de la ESO, de modo que puede darse un lapso temporal de hasta 8 años entre ese momento y la realización de la encuesta. Este modo de medir el abandono es efectivo para conocer la formación de la población en el momento de realización de la encuesta, pero no es adecuado para valorar la situación educativa presente de los jóvenes que acaban de finalizar la escolaridad obligatoria, ni para medir el efecto en esa realidad educativa de las medidas adoptadas en el lapso de tiempo mencionado. (p.38).

Dejando ver la necesaria adecuación de las cifras y por tanto de los índices educativos, de forma que representen lo más fielmente la realidad de nuestra sociedad, se señala por la Comisión Europea en el Resumen ejecutivo Eurydice (2015) lo siguiente:

Una de las principales medidas que pueden tomar los responsables políticos para evitar o reducir la existencia del abandono escolar temprano es implantar una eficaz recogida y supervisión de datos (véase la figura 1). Existe el consenso general de que unos datos

válidos y actualizados sobre alumnos y alumnas con fracaso escolar pueden ayudar a desarrollar políticas concretas. Se pueden emplear distintas herramientas para recopilar estos datos; por ejemplo, registros o bases de datos nacionales de alumnos y alumnas, que pueden ser utilizadas por los distintos niveles de la administración pública para evaluar el alcance del problema. Los estudios o encuestas cuantitativos o cualitativos son herramientas que pueden ayudar a entender mejor los motivos del abandono escolar temprano y cómo se pueden interconectar. (p.6-7).

Uno de los indicadores de los resultados del sistema educativo lo constituye la *tasa de idoneidad* entendida como el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad, tomando como edades de corte 8, 10, 12, 14 y 15 años para abarcar la educación obligatoria, primaria y secundaria. Atendiendo a los datos aportados por el Sistema estatal de indicadores de la educación 2017 (MECD, 2017) las tasas de idoneidad descienden a medida que se incrementa la edad del alumnado, registrándose que el 63,9% de los alumnos de 15 años están matriculados en el curso que les corresponde, concretamente 4º de ESO; son mayores en las mujeres que en los hombres; son mayores en Cataluña, País Vasco y Principado de Asturias y menores en Melilla, Ceuta y Aragón, así mismo, la evolución de las tasas de idoneidad desde 2004 hasta 2015 nos permiten comprobar que se ha producido un aumento de 5,5 puntos, reduciéndose la distancia entre géneros, y que las mayores variaciones se producen a los 14-15 años.

Por otro lado, según el Sistema estatal de indicadores de la educación 2017 (MECD, 2017) las *tasas de graduación* del alumnado en ESO en España en 2014-2015 se sitúan en el 77,6% de la población de 15 años, observándose un aumento de 8,6 puntos desde el curso 2006-07. La diferencia entre las tasas de mujeres y hombres que se gradúan al finalizar la ESO es de 10,1 puntos a favor de las mujeres y las comunidades autónomas con una mayor tasa de graduación son el Principado de Asturias (86,2%), País Vasco (84,7%), Comunidad Foral de Navarra (82,9%) y Cataluña (82,9%), y en contraposición, con menor tasa, Ceuta (61,0%) y Melilla (63,0%), Illes Balears (69,0%) y Comunitat Valenciana (69,3%). “También es significativo el grupo de población que obtiene esta titulación a través de la oferta de E. Secundaria para personas adultas y de las Pruebas libres, 11,3%, destacando Andalucía (20,2%) y la ciudad autónoma de Ceuta (17,9%), aunque el rango de edades de estos titulados es más amplio” (MECD, 2017, p.88).

En lo que respecta al *abandono temprano* de la educación los países de la Unión Europea en el año 2016 se sitúa en un 10,7% y en España, aunque ha mejorado en los últimos años, los niveles se sitúan en el 19% de la población estudiantil en 2016 frente al 31,7% en el 2008, siendo de los países con mayores porcentajes de abandono viéndose superada únicamente por Malta. Entre las comunidades con mayores porcentajes de abandono se encuentran las Illes Balears (26,8%) y Región de Murcia (26,4%), y las tasas son más elevadas, en casi todas las CCAA, entre los hombres, 22,7% que entre las mujeres, 15,1% (Sistema estatal de indicadores de la educación 2017, MECD). Este panorama también puede observarse en los índices de abandono y fracaso escolar de la Unión Europea donde se puede comprobar que en 2016 la tasa de AEP a nivel europeo es del 10,7%, (Hombres: 12,2, Mujeres: 9,2), siendo los países con menor AEP: Croacia 2,8% (Hombres: 3,5, Mujeres: 2), Lituania 4,8% (Hombres: 6, mujeres: 3,6) y Eslovenia 4,9% (Hombres: 6,7 y Mujeres: 3,1)., mientras que Malta 19,6% (Hombres: 23,1, Mujeres: 15,8), España 19% (Hombres: 22,7, Mujeres: 15,1) y Rumanía 18,5% (Hombres: 18,4, Mujeres: 18,7) se encuentran en la lista con mayor porcentaje de AEP (Indicadores de la educación de la estrategia europea 2020, MECD, 2017).

3. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL DEL ABANDONO ESCOLAR

Respecto a la segunda cuestión formulada sobre el concepto de abandono escolar, es necesario tener claro desde el principio que nos encontramos ante una realidad compleja de carácter procesual en la que inciden diversidad de factores, lo que ha derivado en la ponderación de diversos términos para referirnos a momentos de dicho proceso que presentan características específicas que le diferencian de los otros, pero que habitualmente en la comunidad educativa se

utilizan indistintamente de un modo no diferenciado. En este sentido, se genera una red nomológica constituida por una diversidad de términos, entre los que se encuentran la no escolarización o escolarización tardía, el absentismo, el fracaso escolar, descuelgue escolar, desafección, desenganche, el abandono o deserción escolar, siendo este último en el que nos centraremos (García Gracia, 2003; González-González, 2006). Esta red dificulta considerablemente no solo su conceptualización, sino también la posibilidad de actuaciones ajustadas a cada realidad. Para García, Casal, Merino y Sánchez (2013) existen tres perspectivas diferenciadas, normativa, estadística y biográfica de las transiciones educativas y laborales, desde las que conceptualizar el abandono escolar temprano. Aunque la parte estadística ha sido abordada en el apartado anterior, el foco de atención de este trabajo consiste en la recopilación de las definiciones que se han aportado en la producción científica sobre el abandono escolar temprano, para poder analizar las tendencias y rasgos que en ellas se señalan.

A nivel etimológico, el diccionario de la RAE define el abandono como la acción de *dejar una actividad u ocupación o no seguir realizándola*, dado que nos estamos refiriendo al abandono escolar, la tarea que se suspende es la formativa, es decir, la actividad de aprender dentro del sistema educativo formal y obligatorio. Aunque en sentido amplio podría considerarse el abandono escolar como la salida del alumnado del sistema escolar sin terminar su proceso formativo, nos encontramos ante un concepto no estático, con carácter procesual, que ha ido evolucionando conforme el desarrollo científico-educativo han ido incrementándose, admitiéndose distintos aspectos como posibles detonantes del abandono escolar. Además no definir las características y el proceso de deserción de una manera concreta, podría tener implicaciones en el tipo de estrategias que una institución seguiría para tratar de solucionar y/o prevenir esta problemática, dándose cinco teorías que englobarían las posibles causas de deserción: psicológicas, socio-ambientales, económicas, organizacionales e interaccionales (Tinto citado en Dzay y Narváez, 2012). De ahí la necesidad de este tipo de análisis conceptual que contribuyen a clarificar el abandono escolar y de abordar las situaciones de abandono escolar profundizando en su origen, evitando ceñirse a lo meramente observable.

La conceptualización del abandono escolar como realidad terminológica y social propiamente dicha ha sido un fenómeno relativamente reciente, tal y como se demuestra con la aparición del término “deserción”, “descuelgue” o “desenganche”, ya que aparece a inicios del siglo XXI y se ha convertido en el eje principal del tema que nos ocupa. El hecho de haber estado vinculado al fracaso escolar entre otros términos, considerando que el abandono es el resultado del fracaso escolar se presta no solo a la confusión entre ambos términos que aparecen comúnmente asociados en múltiples textos, sino que además los trabajos sobre fracaso escolar datan de los años sesenta, por lo tanto cuenta de una mayor tradición científica, de modo que existe una mayor predominancia de estudios de fracaso ante los de abandono escolar.

Sin embargo con el nacimiento de un nuevo siglo, surge con auge los estudios de abandono escolar de forma específica, especialmente por el empuje que dan a esta problemática las instituciones educativas europeas en su empeño por ofrecer estadísticas del abandono escolar. De hecho, en 2003 aparece, a nivel general, la definición que aporta EUROSTAT para entender el abandono escolar prematuro (*early school leaving*), siguiendo los acuerdos del Consejo Europeo de Bruselas, esta definición es: “*The percentage of population aged 18-24 with at most lower secondary education are not in further Education or training*” (Statistical Office of the European Communities, 2003). En consonancia, el resumen ejecutivo Eurydice (2015) establece el término abandono escolar temprano entendiéndolo como aquel que hace referencia al alumnado que deja de asistir a cualquier tipo de institución docente antes de finalizar el nivel secundario superior, señalando dos tipologías de abandono escolar. La primera de ellas sería la acuñada a nivel europeo, en la que el abandono escolar ocurriría antes de finalizar secundaria (18-24 años), mientras que la segunda tipología, referente a España, se entendería como aquel que tiene lugar antes de finalizar la ESO (16-18 años) (Camacho, 2016). Como se puede apreciar, esta noción marca como criterios del indicador de AEP la edad, situándola entre los 18 y 24 años, y no haber terminado la etapa de educación secundaria en el momento de abandonar; dejando a un lado a los jóvenes que desertan incluso antes de estas edades y que se enfrentan a un futuro laboral bastante más incierto.

A continuación se presenta el análisis de las definiciones que sobre abandono escolar se han recogido en la tabla 1, muchas de las cuales son variaciones de la definición anterior. Se observa pues la tendencia de todas aquellas definiciones que parten de instituciones educativas europeas y españolas (EUROSTAT o MECD) para entender el abandono escolar como un porcentaje de personas que abandonan antes de un periodo de edad concreto (generalmente 18-24 años, como se comentaba anteriormente). En concreto, en 9 de las 17 definiciones se asocia directamente el abandono con porcentajes, lo que se refiere al mismo como un instrumento de medida creado principalmente por las instituciones como indicador educativo (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; Sánchez-Pascuala, 2011, p. 146; Faci Lucia, 2011; Comisión Europea, 2013; Santamaría Luna, 2015; MECD, 2015; MECD, 2017).

Tabla 1
Definiciones de abandono escolar

- "Para muchos alumnos abandonar la escuela es el paso final de un largo proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y vida social más informal de la escuela" (Leithwood y Jantzi, 2000, p.8).
- "...ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando" (González-González, 2006, p.3).
- "En el sentido más amplio, *abandono* sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio y, por supuesto, sus equivalentes anteriores: BUP bachillerato superior, FP-I" (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010, p.19-20).
- "El denominado abandono escolar temprano refleja el porcentaje de población de 18 a 24 años de edad que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa (generalmente post-obligatoria) y además no sigue ningún tipo de formación, reglada o no. Se trata pues de uno de los indicadores más significativos cuando se quiere evaluar el logro de los objetivos para el año 2010 dentro de la Estrategia de Política Social fijada en la Agenda Europea de Lisboa, a la vez que ofrece grandes ventajas en el análisis comparado". (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010, p. 196).
- "Podemos decir, de esta forma, que el "abandono escolar temprano", que nos ofrece el porcentaje de los ciudadanos que entre los 18 a 24 años ni han obtenido ni están en el proceso formativo para la obtención de una titulación postobligatoria, es un indicador de segunda generación, pasando a ocupar un importante espacio en el debate social y educativo actual". (Sánchez-Pascuala, 2011, p. 146).
- "Eurostat define el abandono escolar prematuro (early school leaving) como "The percentage of population aged 18-24 with at most lower secondary education a not in further education or training." (Faci Lucia, 2011, p. 2).
- "Adaptado al Sistema educativo español, el abandono escolar prematuro es definido como el porcentaje o proporción de alumnos de 18 a 24 años que como mucho tienen el nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (lower secondary) y que no continúan su formación en el Bachillerato o en un Ciclo Formativo de Grado Medio (upper secondary), al menos" (Faci Lucia, 2011, p.2.)
- The definition of "early school leaving" used at EU level refers to "Those young people who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training". In statistical terms, European ESL rates are measured as the percentage of 18-24 year olds with only lower secondary education or less and no longer in education or training". (Comisión Europea, 2013, p. 8).
- "Los estudios sobre los procesos de abandono en España abordan el abandono escolar como el resultado final de un proceso de "desenganche escolar", como "la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela" (Mena-Martínez, Fernández-Enguita & Riviere-Gómez, 2010, p. 123) e identifican el paso a la educación secundaria como un período bastante crítico". (Salvà-Mut, Oliver-Trobat. y Comas-Forgas, 2013, p. 134).
- "Cabe señalar que en España el abandono escolar prematuro equivale al abandono tras la Educación Secundaria Obligatoria, con o sin la obtención del graduado (GESO) así como al abandono de un ciclo formativo de grado medio o del Bachillerato, lo cual supone que se carezca de titulación de Enseñanza Secundaria superior". (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013, p. 67).
- "Existe una diferencia entre absentismo y sobretodo abandono escolar, entendiendo por éste la situación de abandono se produce cuando el menor se ausenta definitivamente del centro escolar sin haber concluido su etapa educativa". (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2013/2014, p. 57).
- "El abandono escolar hace referencia a la salida por parte del estudiante del centro escolar sin haber superado los requisitos mínimos establecidos para conseguir la titulación vinculada a dicha etapa (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato...). Es la manifestación más potente del fracaso escolar, se presenta como la alternativa ante la falta de "adaptación" al contexto educativo, motivando la valoración negativa por parte de los profesores y profesoras, ya sea por no llegar al nivel de aprendizaje esperado o por factores relacionados con las capacidades o actitudes del alumnado".

(Calvo León y Martagón Vázquez, 2014, p. 42).

- “Se define el abandono escolar prematuro (AEP) como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han continuado sus estudios o formación después de la secundaria inferior. En España son los que como más tienen 4º de ESO y no estudian Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio (secundaria superior)”. (Santamaría Luna, 2015, p.6.)
- “Las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 28 de julio de 2009 relativas a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, especifican textualmente que: “La expresión abandono escolar prematuro se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria...”. (González Losada, García Rodríguez, Ruiz Muñoz y Muñoz Pichardo, 2015, p. 227).
- “El abandono educativo ha de entenderse como un proceso que tiene un desarrollo en el tiempo, que no es resultado de un hecho aislado en la vida del individuo, sino que, por el contrario, se va construyendo a lo largo de los años, en una sucesión de desencuentros y rupturas que suelen conllevar una buena dosis de frustración, tanto para los protagonistas del proceso, los jóvenes, como para los más cercanos, sus familiares”. (Prieto Toraño, 2015, p.115-116).
- El indicador de la UE utilizado como punto de referencia para el seguimiento de los Objetivos 2010-2020 de los sistemas educativos y formativos es el “porcentaje de población de 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación o formación”. (Plan para la reducción del Abandono Educativo Temprano, MECD, 2015, p. 8.)
- “Porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la educación secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación” (Sistema estatal de indicadores de la educación, MECD, 2017, p. 86).

A pesar de que en cada una de las definiciones sobre abandono escolar plasmadas en la tabla anterior se da prioridad a unos elementos sobre otros (edad, curriculum, frustración, etapa escolar de secundaria, etc.), en casi la totalidad de ellas se destaca la desvinculación del alumno del sistema escolar como un ingrediente indispensable del abandono escolar. En este sentido, la definición mínima de *abandono escolar* toma como principal elemento definitorio el concepto de *desenganche* acuñado por Rumberger (2001), desde la consideración frecuente de que el abandono escolar comporta la desvinculación del alumnado que abandona la vida y dinámica académico-social del centro escolar. Esto lleva a contemplar al abandono escolar como el final de una etapa de desconexión y desapago de lo escolar, aspecto que asumen la mayor parte de las definiciones que se han ido formulando en la literatura académica e institucional:

- “Definimos el proceso de desenganche escolar como la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela”. (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére Gómez, 2010, p. 123).
- “El desenganche es la consecuencia de una acumulación de desencuentros con la escuela: o bien con los contenidos educativos, o bien con el orden escolar, o bien a causa de dinámicas de etiquetaje. Entre los amigos y compañeros, se *naturaliza* la ausencia de la escuela y la incorporación a lo que –se supone– que es la vida adulta; así, lo que desde un punto de vista externo es fracaso, deserción o desinterés, desde un punto de vista interno es el siguiente paso natural, no ya para las familias sino para las pandillas”. (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére Gómez, 2010, p. 140).
- “El desapego y la no implicación en la vida escolar y del aula que provoca o, recíprocamente, se produce como consecuencia de dificultades, tropiezos y fracasos que van jalonando la trayectoria del alumno no es sino la antesala del abandono” (Gonzalez-Gonzalez, 2015, p.160)
- Estamos ante “un fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, en diversas formas y con distintos resultados. Nos referimos al problema del *desenganche* o, si se prefiere un término menos coloquial, la *desvinculación* generalizada de los adolescentes respecto de la institución escolar. Esta desvinculación no debe concebirse en términos binarios (está o no está, lo consigue o fracasa, lo adora o lo odia), sino como un continuo, tal vez blanco o negro en los extremos (según desde cuál de ellos se mire, probablemente) pero caracterizado, sobre todo, por la profusión de grises entre ellos” (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére Gómez, 2010, p. 193).

- “The problem of disengaged students can be viewed as an instance of the more general challenge of reducing alienation in modern culture. Relations with other individuals, with objects, with the physical environment, with social institutions, with one's own labor, and even with the supernatural or divine can be construed on a scale or continuum. At one extreme, relations can be characterized by detachment, isolation, fragmentation, disconnectedness, estrangement, or powerlessness. These bespeak alienation. At the other extreme, relations represent more of a quality of attachment, inclusion, integration, unity, connectedness, or empowerment. Alienation literature does not identify a single term to characterize its opposite, but if one term were chosen, engagement seems to capture many of these missing qualities in relations to people, work, or the physical environment. In this sense, the promotion of student engagement should bring benefits to quality of life that are more fundamental than increases in school achievement”. (Newman et al., 1992, p.16-17)

El desapego, la desvinculación, en definitiva la falta de sentimiento de pertenencia contribuye a promover alumnos desvinculados, convirtiéndolos en una población con alta probabilidad de abandono escolar. Aunque efectivamente no es este el único factor que incide en las razones que pueden impulsar a los alumnos a producir una ruptura de su itinerario formativo, al menos del sistema formal, ha sido altamente señalado por diversos autores como uno de los más relevantes. Se hace necesario por tanto, identificar qué situaciones llevan a los adolescentes a desengancharse y cuáles contribuyen a potenciar el sentimiento de pertenencia de los mismos al centro escolar, para poder prevenir el potencial abandono escolar, especialmente en colectivos altamente vulnerables. Para Newman (1992) las escuelas deberían cultivar el sentimiento de pertenencia mostrando un clima de cuidado donde impera la claridad en las expectativas, la equidad y apoyo que ofrecen, y las oportunidades de éxito educativo que brindan a los alumnos, además de un profesorado altamente formado en la realidad que acompañan a los alumnos desvinculados para poder interpretar no prejuiciosamente su comportamiento y poder ofrecer una respuesta educativa acorde a sus necesidades no siempre cognitivas. “When the culture of schooling preoccupies itself with the maintenance of order, or competitive individualism, it deprives many students of a sense of membership” (Newman et al., 1992, p.34). Por tanto, el desenganche escolar es un problema de gran magnitud del que ni el alumnado es el pleno culpable, ni lo es el centro escolar aunque este último sí tenga la obligación de crear un clima que acoja al alumnado y donde este reciba la respuesta educativa que requiere según sus capacidades. No obstante, González González (2005) concreta una serie de factores de riesgo comunes en el proceso de desenganche académico:

Igualmente, se ha subrayado la importancia de los denominados factores de riesgo *académico* (bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, grado de identificación con la escuela, escaso apoyo educativo en casa, etc.) que, se entiende, son predictores de dificultades como absentismo, saltarse clases, desenganche de las actividades escolares y, de hecho, abandono, particularmente si se manifiestan temprano. (p.3.).

El abandono escolar no es una decisión inmediata o suceso concreto, no se produce de un día para otro, sino que más bien se trata de un proceso en el que fruto de ciertos indicios se va produciendo ese alejamiento, desapego o falta de interés del alumno que abandono hacia el centro escolar. Esta es una de las características visibles del abandono escolar, ya que 4 de las 17 definiciones anteriores reflejan este problema como el “paso final de un largo proceso”, aludiendo a éste como “procesos de abandono”, “ausencia definitivamente del centro escolar” o “un proceso que tiene un desarrollo en el tiempo” (Leithwood y Jantzi, 2000; Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2013; Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2013/2014; Prieto Toraño, 2015). El abandono se va gestando a medida que el alumno transita por la institución escolar, siendo más evidente en los años de Secundaria.

De forma similar, se ha podido comprobar al analizar las definiciones y los estudios en cuanto a AEP que se contempla una excesiva dependencia al currículo, lo que confiere una visión de la escuela poco flexible y excesivamente tradicional. La necesidad de arraigarse al sistema formal y

la gran dependencia existencia hacia el currículum también se ve reflejado en las definiciones analizadas al determinar las situaciones de abandono escolar en base al nivel formativo que no ha logrado alcanzar el alumnado, en el que ha abandonado o los títulos no alcanzados antes del abandono. En 13 de las 17 definiciones se expone que el alumnado “no ha completado el nivel de secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria”, “no está en el proceso formativo para la obtención de una titulación postobligatoria” o “como mucho tienen el nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y que no continúan su formación en el Bachillerato o en un Ciclo de Grado Medio” (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; Sánchez-Pascuala, 2011; Faci Lucia, 2011; Comisión Europea, 2013; Salvà-Mut, Oliver-Trobat. y Comas-Forgas, 2013; García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013; Calvo León y Martagón Vázquez, 2014; Santamaría Luna, 2015; González Losada, García Rodríguez, Ruíz Muñoz y Muñoz Pichardo, 2015; MECD, 2015; MECD, 2017). Este aspecto queda especialmente reflejado en el trabajo de Finn (1993) donde se comprende el compromiso y desenganche académico del alumnado como la consecuencia directa de su participación en las actividades ligadas al centro escolar, su comportamiento en el aula y su sentimiento de pertenencia al ambiente escolar. Si el alumnado no se siente comprometido y no hay componentes afectivos que le unan al centro escolar se adentrará en un proceso de no participación que tendrá como consecuencia a largo plazo el absentismo escolar, la deserción e incluso la delincuencia juvenil.

Por otra parte, son las definiciones de Calvo León y Martagón Vázquez (2014) y Prieto Toraño (2015) las que aluden a elementos más personales. En el primero se atiende a una “falta de adaptación al contexto educativo, motivando la valoración negativa por parte de los profesores y profesoras”, por lo que volvemos a encontrarnos con un currículum reglado y unas expectativas docentes ligadas a la rigidez del sistema educativo que condicionará el futuro de los jóvenes. Por otra parte, Prieto Toraño (2015) plantea una definición en la que directamente se consideran factores de índole individual y familiar, considerándose aspectos como el desencuentro, las rupturas y la frustración que experimenta el alumno en el centro como situaciones que le conducen al abandono escolar prematuro, remarcando que “no es resultado de un hecho aislado en la vida del individuo”.

Aunque la expresión abandono escolar ha sido el término castellano popularizado, en América Latina se emplea el término deserción escolar para referirse al abandono escolar prematuro (AEP). La deserción en la educación superior se comprende como el número de alumnos que abandonan el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (González, 2005); surgiendo cuando el alumno no reingresa en los estudios que ha iniciado, no se registra en la matrícula en otro programa de una universidad o abandona definitivamente la institución de educación superior (Mairata, 2010). Esta definición hace referencia nuevamente a aquellos que abandonan la educación superior o universitaria, no contemplando los alumnos que abandonan el sistema educativo antes de estas etapas educativas (menores de 18 años). Esto también ocurre en la definición aportada por Dzay y Narváez (2012), quienes destacan a Spady (1971) por aportar dos definiciones operacionales sobre la deserción universitaria. La primera de ellas incluye a cualquier persona que abandona la institución de educación superior donde se encuentra matriculado y la segunda a quienes no reciben un título o grado de cualquier universidad. Por tanto, analizando estas definiciones, se puede apreciar el camino que aún está por recorrer a la hora de matizar el periodo educativo y edad a tener en cuenta para abordar la deserción escolar desde una perspectiva más ajustada a la actualidad.

Para concluir, durante mucho tiempo los alumnos desenganchados han estado asociados a los alumnos problemáticos o malos estudiantes, y el fracaso y abandono escolar es consecuencia directa de su irresponsabilidad en la trayectoria académica, cuando en realidad en palabras de Prieto (2015, p.116) “no hay una causa clara, principalmente porque no se ha elaborado una reflexión que les permita comprender cómo y por qué ha tenido lugar el rechazo a la escuela y el deseo de abandonar”. Esta asociación hace un flaco favor a las posibilidades de las nuevas generaciones de salir de la cadena reproductora de la exclusión social, de modo que “tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter descriptivo graviten decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar”

(Espíndola y León, 2002, p.40). A nivel europeo y en relación con el abandono escolar y la exclusión están emergiendo cifras estadísticas sobre la generación nini, entendida como aquella en la que los jóvenes ni estudian ni trabajan. Se trata según INJUVE (2011) de un grupo de personas jóvenes que por sus valores sociales, su desafiliación, su apatía y falta de disponibilidad para el esfuerzo y el trabajo no quieren estudiar ni trabajar, por lo tanto, pueden encontrarse al borde de la exclusión social. Esto evidencia que la incorporación al mercado laboral como el principal motor de abandono escolar está siendo cuestionado por el incremento de jóvenes que se encuentran en la situación de “ni-ni”.

Los motivos que llevan a los alumnos a alejarse del sistema educativo son muchos y frecuentemente no ayudan a definir las razones reales y trascendentales que les condujeron hacia el abandono. Esta decisión, en la mayoría de los casos, se ve influenciada por multiplicidad de factores, comenzando el proceso que lleva al alumnado a desertar mucho antes de la acción en sí misma (Adame y Salvà, 2010). Tratando de arrojar algo de luz sobre esta problemática, Rumberger (2004) elabora dos agrupaciones complementarias de las diferentes teorías explicativas sobre los factores que inciden en el AEP: la perspectiva individual y la institucional. La primera se centra en cómo afectan las particularidades personales de los estudiantes a la decisión de abandonar, atendiendo especialmente a los valores, actitudes, conductas, malos resultados académicos y la disminución de las aspiraciones académicas y laborales. Por otro lado, la perspectiva institucional supone un análisis referente a cómo llegan a influir los contextos de desarrollo del alumnado sobre sus propias intenciones educativas. Los factores contextuales más reconocidos por diversas investigaciones empíricas son: familia, escuela, comunidad e iguales.

4. CONCLUSIONES

La problemática del abandono escolar no es nueva, es tan antigua como la escuela misma, sin embargo como se ha puesto de manifiesto a lo largo del trabajo los estudios sobre esta temática emergen recientemente, adentrándose mayoritariamente en aspectos estadísticos y metodológicos de corte eminentemente cuantitativos, de ahí que consideramos la necesidad de un acercamiento a esta realidad desde otros enfoques que permiten profundizar no solo en las cifras, sino también en las características de los alumnos desertores, en los elementos que promueven su desvinculación, así como los factores esenciales del abandono escolar, no solo de índole personal, sino también familiar, social e institucionales, vinculados a aspectos organizativos y de clima convivencial en la comunidad educativa. Al respecto, algunas de las cuestiones principales que se deben plantear son: ¿El sistema provoca el desenganche del alumnado o el alumnado llega ya desenganchado al sistema? ¿En qué medida hay contextos que incitan al abandono y la no adherencia al centro educativo? ¿Necesariamente el abandono va ligado al fracaso escolar o podría ser consecuencia del contexto sin ser resultado de un cúmulo de suspensos y frustraciones académicas?. Resulta primordial concretar qué lleva a los jóvenes y menores a abandonar el sistema educativo y para ello es necesario indagar en trayectorias personales, contextos sociales y académicos e historias de vida que, fuera de cifras y datos estadísticos que puedas realizar una visión superficial de la situación de la educación en España, exponga con claridad los motivos, circunstancias y factores reales que están situando a nuestro país entre los países con mayor abandono escolar prematuro de la Unión Europea.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame Obrador, M.T. y Salvà Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Avanzini, G. (1969). *El fracaso escolar*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Calvo León, P. y Martagón Vázquez, V. (2014). ¿Y si cambiamos de prisma? Relatos de experiencias denominadas “abandono”. En Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*.

¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar? (pp.41 -47). España: Traficantes de Sueños.

- Camacho Ruiz, M.A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado* (tesis de doctorado). Universidad de Huelva, Comunidad Autónoma de Andalucía, España.
- Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 191-223.
- Consejo Europeo (2011). *Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=ES)
- Díaz García, A. y González Martínez, L. (1982). Trabajo en torno al fracaso escolar. *Papeles del Psicólogo*, (3). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=51>
- Dzay Chulim, F. y Narváez Trejo, O. (2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. Universidad de Quintana Roo, México: Editorial Manda.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39-62.
- Escudero Muñoz, J.M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 41-64.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista iberoamericana de Educación*, (30), 39-62.
- European Commission. (2013). Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Education and Training.
- Faci Lucía, M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Revista "Avances en supervisión educativa"*, (14), 1-26.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: Fundación "la Caixa".
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470). Recuperado de: <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- García Gracia, M. (2001). *L'Absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (361), Mayo-agosto 2013, 65-94
- García Rubio, J. (2015). El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana. Tesis doctoral del Programa de Doctorado "Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas". Universidad de Valencia. Recuperado de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf
- González González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-12.
- González González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.

- González González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 159-176.
- González Losada, S., García Rodríguez, M.P., Ruíz Muñoz, F. y Muñoz Pichardo, J.M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 226-245.
- INJUVE (2011). *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid, España: Instituto de la Juventud. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/9206-01.pdf>
- Lapansa, J. (2010) Prologo. En Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: Fundación "la Caixa".
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). *The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*. Recuperado de http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP
- Mafokozi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 171-194.
- Mairata, J. (2010). Análisis del Perfil y de las Causas de Abandono en la Educación Superior. Valencia: Universitat de les Illes Balears.
- Márquez Vázquez, C. y Gualda Caballero, E. (2013/2014). Absentismo escolar en secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En clave pedagógica*, (13), 55-66.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). Indicadores de la educación de la estrategia europea 2020. Abandono temprano de la educación-formación en la U.E. por país, sexo y año. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Formacionymil/EPA2016/Indi/I0/&file=Indi02.px&type=pcaxis&L=0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Edita: Secretaría general técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2017. Edita: Secretaría general técnica.
- Narbona García, J. (1986). Fracaso escolar: prevalencia, mecanismos, detección y manejo. *Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, (46), 9-15. Recuperado de http://webs.academia.cat/revistes_elect/view_document.php?tpd=2&i=2375
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. y Lamborno, S.D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F.M. Newman (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Prieto Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 110-125.
- Roca Cabo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 31-62.
- Rodríguez Diéguez, J.L., Roda Salinas, F. y Martínez de la Fuente, E. (1984). Variables individuales en el fracaso escolar. *Revista interuniversitaria de didáctica*, (2), 205- 214.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In Orfield, G. (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131–156). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de <http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142
- Sánchez-Pascuala Neira, F. (2011) El indicador de “Abandono escolar temprano” en el contexto de los indicadores de eficacia del sistema educativo. *Revista Hispano Cubana*, 143- 165.
- Santamaría Luna, R. (2015). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Revista “Avances en supervisión educativa”*, (24), 1-44.
- Sogal Noorani, S. (Coordinador), Balcon, M.P. y Czort, S. (2015). Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas (Comisión europea, 2013).

EL ABSENTISMO ESCOLAR COMO FUENTE DE DESIGUALDADES SOCIALES

Marc Pallarès Piquer

(Universidad Jaume I de Castellón y Universidad Internacional de La Rioja)

pallarem@edu.uji.es

Resumen: El absentismo escolar es una fuente de desigualdades sociales; aunque su repercusión excede el ámbito de lo educativo, es relevante el papel que la escuela juega en la historia personal de cada persona que, por un motivo u otro, la abandona antes de finalizar la etapa escolar obligatoria. Tras incidir en que el absentismo se debe afrontar en base a tres dimensiones, el análisis de los problemas del alumnado, el conocimiento de los factores sociales y/o culturales y las reflexiones acerca del sistema educativo, esta ponencia reafirma el hecho de que el absentismo escolar es la consecuencia de una (paulatina) acumulación de manifestaciones de distanciamiento de las pautas de actuación y los emblemas de identificación de la escuela.

1. INTRODUCCIÓN

El absentismo escolar, su inercia y su inquietante capacidad para agravar la desigualdad social se encuentran en primera línea de debate en las políticas educativas.

El alumnado que deja de asistir a clase conforma un grupo muy diverso y las motivaciones individuales que le llevan a hacerlo son de diferente índole. Abandonar la escuela, habitualmente, es una opción que corona una situación personal de distanciamiento que es paulatino. El origen familiar y las condiciones socioeconómicas en sentido amplio son una de las principales causas (Pascual y Amer, 2013), pero no resultan las únicas.

El impacto que provoca el absentismo escolar viene determinado por la estructura del sistema educativo, por los mecanismos que este dispone para aspirar a minimizarlo y por las consecuencias que provoca en las oportunidades de aprendizaje en quienes dejan de asistir a la escuela. En definitiva, el absentismo consigue que quien se aparta del día a día de la escuela termine disponiendo de menos oportunidades que el resto de sus compañeros que sí que se mantienen dentro del sistema educativo.

A pesar de las medidas de prevención e intervención desarrolladas en varios estados de la Unión Europea, los índices de absentismo escolar no han disminuido en los últimos años (Pallarès Piquer, 2014).

Así, la implementación de políticas contra la segregación escolar llevadas a cabo en países como Francia, Bulgaria o Hungría, las medidas de discriminación positiva canalizadas en zonas educativas prioritarias (en Chipre, por ejemplo), o la fijación de programas de apoyo educativo en zonas vulnerables en Bélgica, Francia, España o Italia, así como el establecimiento de itinerarios educativos flexibles (en los sistemas educativos de Italia, Dinamarca, Luxemburgo, Eslovaquia, etc.), no siempre han conseguido reducir las cifras de absentismo escolar (Comisión Europea, 2011). Son medidas, estas que hemos citado, que parten de una premisa según la cual lo que precisamos reestructurar es el “sujeto del fracaso escolar” (Carli, 2002),

por eso centran su mirada sobre la problemática del alumno (el alumno como unidad de análisis), pero no siempre fijan sus objetivos en analizar el “fracaso” social que supone el hecho de tener unos índices (excesivamente) elevados de absentismo escolar.

Teniendo en cuenta que el absentismo escolar es uno de los factores que determina y condiciona las desigualdades sociales, la Comisión Europea ha evidenciado que las medidas contra el abandono escolar deben ser una prioridad en las políticas educativas actuales y “deben ser implementadas en la esfera local y en la esfera escolar” (Pascual y Amer, ,2013, p. 143).

Sobre todo ello se va a hablar en la presente ponencia, partiendo de la base que detrás del absentismo social (que normalmente responsabiliza al sujeto que, por un motivo u otro, se aleja de la escuela) subyacen un conjunto de particularidades (complejas) que implican a la escuela como lugar en el que se produce la situación de un fracaso y de fractura social.

2. LAS CARACTERÍSTICAS CONSTITUTIVAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS DEL ABANDONO ESCOLAR

El alumno/-a de la educación escolar que la posmodernidad reclamó pasó a ser un sujeto cuya esencia se basaba en la heteronimia y la docilidad (Lucero y Viamonte, 2010). De esta manera, a pesar de que la educación se concibió como *la* forma mediante la cual el ser humano tenía la posibilidad de caminar hacia su realización, los sistemas educativos se cimentaron en consonancia a unos moldes excesivamente centrados en su integración en las diferentes instituciones sociales.

Los sistemas educativos, desde los inicios del siglo XX, se preocuparon por ofrecer modelos de existir humanos que hiciesen posible la educación (Fullat, 2000), pero, al mismo tiempo, fueron descuidando la posibilidad de

configurar prácticas escolares en las que se incentivara el sentido de la persona *desde* las (propias) actuaciones educativas (quizás todo esto, en parte, esté cambiando en los últimos años con la reciente inclusión de las TIC en las prácticas educativas).

Se perdió, por consiguiente, la oportunidad de generar y establecer unos sistemas educativos basados en el individuo como eje de la acción social. Desde el campo de la sociología de la educación (sobre todo desde las teorías críticas) se han dedicado muchos esfuerzos al estudio de los rasgos culturales de los sujetos y a las condiciones institucionales en las que se estructuran sus prácticas educativas, unas prácticas que disponen de una función explicativa en la forma mediante la cual los sujetos transitan su escolaridad¹.

En la mayoría de sociedades que “presumen” de ser sociedades desarrolladas, el asentamiento de la escuela durante el pasado siglo XX llevó implícita una demanda de educación por parte de la mayoría de los sectores sociales; esto conllevó un cambio en la percepción del absentismo (García García, 2005), ya que, en estas sociedades, “el abandono precoz da lugar a una polarización de los itinerarios de formación de los jóvenes” (Casal, García y Planas, 1998, p. 317).

El alumnado absentista, así, termina apartándose de aquellos procesos de aprendizaje en los que sí participa el resto de personas de su edad, cosa que es “particularmente estigmatizador en un contexto en el que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, éstos jóvenes caen en una situación de vulnerabilidad laboral y social” (García García, 2005, p. 349).

¹ En este sentido, desde Kierkegaard sabemos que las personas vivimos entre la posibilidad y la realidad. El tránsito de la posibilidad a la determinación se produce siempre en situaciones determinadas (y, por supuesto, dejando escapar muchas otras posibilidades, que nunca podrán darse): en base a esto, la estructuración de una parte importante de los sistemas educativos no han tenido en cuenta que cada persona es la expresión de la realidad a partir de la cual esa persona *se realiza*.

A partir de esta breve aproximación histórica podemos aseverar que educación e instituciones escolares son fenómenos contingentes y variables. En cierta manera, “al educar hacemos transitar de la naturaleza a la civilización” (Fullat, 2000, p. 23), pero no es menos cierto que, si aceptamos esta premisa, al *no-educar* (quien no acude a clase está perdiendo la oportunidad de *ser educado*) se genera una brecha entre quien recibe una cantidad importante de “bienes sociales” y quien queda relegado de tal acceso. A partir de esta brecha, el objetivo de promover la equidad y la cohesión social queda sin efecto para aquel alumnado que deja de asistir a clase.

Fue Forrester (1971) quien determinó que el nivel de dificultad de ciertos elementos que condicionan el funcionamiento de los sistemas sociales es tal que, a menudo, comportan una serie de actitudes no intuitivas: algunas de las decisiones que afectan a los sistemas educativos, y que se toman desde los diferentes organismos reguladores, terminan creando situaciones que empeoran las circunstancias que intentaban corregir.

La clave, según Dudu-Belat y Van Zanten (1992), está en la necesidad de entender el absentismo como una respuesta reactiva de un alumno/-a hacia una situación determinada que no acepta (debido a la causa que sea), o como una actitud de rechazo producida como consecuencia de una situación personal y/o familiar conflictiva. Así, “el individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza, y este medio que no acepta es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo” (García García, 2005, p. 60).

Desde esta perspectiva, para analizar, asimilar e implementar medidas que minimicen el absentismo escolar se hace necesario estudiar un conjunto de variables que inciden en sus causas; se trata de variables que operan dentro de un sistema, el escolar, que tiene interconexiones con otros, como el familiar; es por ello que tanto el problema del absentismo escolar como su solución “están presentes en los diferentes niveles donde funciona un sistema educativo *en forma simultánea*, ya que las iniciativas en uno solo de los

niveles solo logran resultados de la misma índole, y en definitiva se desgastan y hasta fracasan al no estar acompañadas en los demás” (Aristimuño, 2015, p. 122).

3. LAS TRES PERSPECTIVAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR

Los tres niveles a los que se hacía referencia en el apartado anterior son:

- El análisis de los problemas del alumnado (analizar la distribución de sus capacidades, la motivación, el esfuerzo, etc.).
- El conocimiento de los factores sociales y/o culturales.
- Las reflexiones acerca del sistema educativo (metodologías más habituales, etc.).

Desde el primer nivel se puede obtener información del alumno, desde el segundo se analizan los desajustes entre la sociedad y los requisitos del sistema y desde el tercero se debe poner la primera piedra para que las reformas educativas del futuro tengan muy presente un tema como el que aquí nos ocupa.

Esta triple dimensión en la manera de analizar el absentismo, al fin y al cabo, debe permitir entender este fenómeno como un proceso y no como una acción puntual.

De la misma manera, también debe fijar las bases para que los estudios y análisis del abandono escolar que se lleven a cabo en el futuro se integren en otros procesos, tanto sociales como económicos y políticos (Pascual y Amer, 2013). Y, en última instancia, la tarea principal debe ser concretar y desarrollar intervenciones focalizadas en combatir las causas del absentismo.

El Consejo de Europa estableció en el año 2011 unas recomendaciones centradas en cuatro intervenciones político-educativas:

- a) Políticas de prevención: reducir el riesgo de abandono antes que comience la problemática con medidas tales como promover políticas contra la segregación escolar, mayor soporte a los centros situados en zonas vulnerables al absentismo, reforzar la participación de padres y madres, ensanchar la flexibilidad de los itinerarios educativos, fomentar itinerarios de formación profesional y promover una formación profesional de alta calidad.
- b) Políticas de intervención a nivel individual: apoyos específicos en función de las necesidades de cada alumno/-a, tutorías individuales, afianzar las metodologías de aprendizaje personalizado, reforzar la orientación escolar y profesional, ampliar las ayudas económicas a aquel alumnado que se aparte del sistema por causas económicas.
- c) Estrategias de intervención: reacción a inmediata ante los primeros síntomas de absentismo, crear sistemas de alerta para aquel alumnado que presente riesgos, fomentar actividades extracurriculares que fomenten la autoestima, apostar por hacer evolucionar los centros hacia comunidades de aprendizaje centradas en un enfoque común del desarrollo escolar.
- d) Establecer medidas de compensación: diseñar e implementar programas de segunda oportunidad, prever vías de reincorporación al sistema educativo y fomentar los aprendizajes no formales como elemento nuclear del sistema.

Aunque no existan recetas mágicas que permitan asegurar un descenso de las cifras de absentismo escolar (y su consecuente fuente de instauración de desigualdad social), son varios los estudios que demuestran que existe una relación biunívoca entre los países que, de una forma u otra, planifican y desarrollan (algunas) de estas cuatro intervenciones mencionadas (países con menos índices de absentismo que quienes no las desarrollan).

La clave está en que las políticas educativas atiendan a los tres niveles; si bien es cierto que el sujeto protagonista de la acción (la acción entendida como la no asistencia a la escuela) es el alumno, no es menos cierto que si no se ponen los focos en los mecanismos que conducen al absentismo ni se tiene en cuenta que éste se define en relación con el sistema educativo, cualquier propuesta que anuncie que pretende minimizar el absentismo no deja de ser un conjunto de preceptos, teorías y discursos sin efectividad real (Prasad, 2006).

Para comprender qué ocurre con el alumnado que abandona el sistema no nos basta con el análisis de los factores externos que determinan el proceso; más relevante es poder concretar qué hacen (o qué han estado haciendo) estos alumnos en el interior del sistema educativo y cómo han vivido la experiencia previa al absentismo, en la etapa en la que asistían habitualmente a su centro escolar (Mena, Fernández y Riviére, 2010).

En este sentido, resultan impactantes estas palabras de una investigación que presentó el análisis de cuestionarios y entrevistas a 88 personas, miembros de equipos directivos y psicopedagogos/as de diferentes institutos, así como también personal de servicios sociales de las localidades donde se ubican estos centros. El objetivo del estudio era conocer si disponían de mecanismos de detección, seguimiento y corrección del absentismo y analizar la actuación de los centros escolares y los servicios sociales ante este hecho:

Uno de los resultados más impactantes de la investigación es que el 89,56% de informantes entrevistados en los institutos no se ha planteado ningún tipo de reflexión sobre las razones que llevan a una parte del alumnado a no asistir a la escuela, ni por qué se sienten alejados del ambiente escolar o del curriculum y desconectan, ni por qué no están enganchados al trabajo académico: “la verdad es que nunca me lo he preguntado, me imagino que se está mejor en el parque o en casa jugando a la play, no lo sé” (informante 6, directora); “no,

nunca nos hemos preocupado por eso, tenemos un 3% de alumnos que no quieren venir, pero la verdad es que ya tenemos bastante con intentar que vuelvan, no nos planteamos ir haciendo de sociólogos o de psicólogos para saber los motivos” (informante 33, jefe de estudios) (Pallarès Piquer, 2014, p. 49).

Los motivos que llevan al alumnado al absentismo escolar no son solo consecuencia de condicionantes externos sino también factores que les afectan “como individuos que toman decisiones y a los que les acontecen situaciones en el interior de los centros escolares” (Mena, Fernández y Riviére, 2010, p. 122), pues, como evidencian algunos trabajos que han investigado las percepciones y sensaciones de estos alumnos concluyen que sienten sus centros educativos como algo que les resulta muy lejano y donde el profesorado no les presta suficiente atención ni les ayuda en su tarea por aprender (Romeroy, 1999).

Todo esto nos lleva a constatar que la intervención en los niveles iniciales del sistema educativo para determinar al alumnado con mayor riesgo de *caer* en absentismo “resulta más efectiva y menos cara que las intervenciones *ex post*. La escasa efectividad de las políticas *ex post* halla su reflejo más claro en la baja tasa de reincorporación al sistema educativo de los alumnos que lo abandonan” (Mendizábal y Calero, 2013, p. 589).

4. CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de los esfuerzos en forma de propuestas llevados a cabo desde las diferentes instancias educativas europeas, el absentismo escolar sigue siendo un problema social de primera magnitud (Matsimura y Wang, 2014; Pallarès Piquer, 2014). Para conseguir minimizar este problema, que agrava las desigualdades sociales e impide que todo el mundo pueda disponer de las mismas oportunidades, es urgente la necesidad de percibir el fenómeno del

absentismo escolar como el resultado último de un proceso con etapas y manifestaciones diversas.

El absentismo escolar es la consecuencia de una (paulatina) acumulación de manifestaciones de distanciamiento de las pautas de actuación y los emblemas de identificación de la escuela. Es un fenómeno que se encuentra vinculado a problemáticas de diversa casuística y no es necesariamente intencional por parte del alumno (de ahí la relevancia del punto *b* de las recomendaciones del Consejo de Europa a las que nos hemos referido en la página 6 de la presente ponencia).

El absentismo disipa el halo de equidad que todo sistema educativo intenta instaurar en el alumno que se integra en el desarrollo de sus prácticas escolares. Es un problema social que a menudo se encuentra “naturalizado por su entorno más próximo²” (Mena, Martínez y Riviére, 2010, p. 123); se trata de un proceso complejo y extenso cuya explicación se encuentra en la cotidianidad de la convivencia escolar (aunque sus manifestaciones más explícitas no se presenten hasta los últimos cursos de la etapa Primaria y, sobre todo, en la etapa Secundaria), por eso defendemos (y reivindicamos), por un lado, que las investigaciones que aborden este fenómeno tienen que basarse en esquemas de acción y en un acervo de informaciones que permitan determinar el clima socioafectivo del contexto escolar en el que ha participado quien ha decidido dejar de acudir a su centro escolar; y, por el otro, que las administraciones públicas sean capaces de planificar unos sistemas educativos preparados para contener los riesgos de la equidad.

A la postre, la clave radica en localizar y proporcionar ayuda(s) sistémica(s) a quienes no encuentran un motivo para levantarse todos los días

² En la misma investigación (Pallarès Piquer, 2014, p. 62) se explicita que:

En el ámbito de los servicios sociales, en cambio, un 77,1% sí que muestran interés por este ítem, y, de hecho, en las entrevistas han incidido en “yo se lo digo siempre al director, tú mira bien al chaval, obsérvalo, conócelo, y entonces sabrás porque no quiere venir al instituto” (informante 77, trabajadora social); “en más de la mitad de los casos, si en el instituto escucharan a los alumnos, si dejaran que se desahogaran, seguro que evitarían que desaparecieran de las aulas” (informante 83, trabajador social).

con la ilusión de asistir a la escuela. No es una petición utópica ni una exigencia transpuesta y/o exagerada, es más bien una exploración de la existencia (humana) “justa” y adecuada, puesto que, cuando alguien se aparta de las aulas hay tanto de *alter* en su alejamiento físico respecto de la escuela como de *no-ego* en quien, sea desde la instancia social que sea, no establece mecanismos para evitar que el absentismo sea una fuente de desigualdades sociales y se conforma con aceptar impasiblemente estos índices de absentismo escolar con los que algunas sociedades contamos actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Interior, Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Caerli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política*. Argentina: Miño y Dávila.
- Casal, J.; García, M. y Planas, J. (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès. *Revista Formation Emploi*, 62, 73-85.
- Duru-Bellat & Van Zanten (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.
- Forrester, J. W. (1971). Counterintuitive behavior of social systems. Technology Review by the Alumni Association of the Massachusetts Institute of Technology.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- García García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74.
- Lucero, C y Viamonte, L. (2010). Nota acerca de los sentidos del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1-12.

- Matsumura, L. C. y Wang, E. (2014). Principals' sensemaking of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-37.
- Mena, L.; Fernánfdez, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de educación*, número extraordinario 2010, 119-145.
- Mendizábal, Á. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Pallarès Piquer, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *REID*, 11, 49-68.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso escolar y el abandono escolar. Las preguntas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Rasad, G. (2006). *Review, examination and validation: An assessment of data on dropout from schools of selected clusters in the state*. Karnataka: Policy Planning Unit Government of Karnataka-Azim Premji Foundation.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 465-482.

BULLYING EN INSTITUCIÓN RURAL E INSTITUCIÓN URBANA EN NIVEL BÁSICO (SECUNDARIA)¹

Andrea Josymar Martínez Montalvo
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades
more-aymm@hotmail.es

RESUMEN:

El Bullying Escolar es algo común en las institución escolares de todos los niveles educativos, por esto es importante que los niños, jóvenes y adolescentes estudiantes sepan de que trata por si alguna vez son víctimas de esta problemática o si alguna vez un compañero sufre sepan con quien dar a conocer para erradicar dicho problema.

El saber los distintos tipos de bullying que existen es lo que abordaremos en el presente ensayo y como afecta esta problemática en una institución rural y una institución urbana para darnos cuenta en cual institución se le da más atención y más importancia en este problema.

PALABRAS CLAVES:

Bullying, Institución Urbana, Institución Rural, Acoso escolar, Problemática, Erradicar.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad" de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Andrea Josymar Martínez Montalvo se distingue como alumna sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo se darán a conocer una comparación del Bullying Escolar existente entre los estudiantes del nivel básico específicamente en el nivel Secundaria, en una institución rural y una institución urbana.

“Educar para una convivencia escolar en un clima de no-violencia, democracia y respeto por los derechos humanos, donde se fomenta la resolución no violenta de los conflictos, la tolerancia y la no-discriminación.” (Unidad N°6 Bullying: Estrategias y Acciones para Prevenirlo y Tratarlo)

En Septiembre 2015, México ocupaba el primer lugar en casos de Bullying Escolar, esto quiere decir que se registraron 18 millones 781 mil 875 casos de bullying escolar según El Periódico “Excelsior” otro de los datos importantes que comparte en su artículo es que un 60% de 26 millones de estudiantes del nivel básico han sufrido bullying escolar.

Es importante saber que es el bullying escolar y que es para los jóvenes que se les aplicó esta encuesta, que estrategias han implementado en las instituciones en las que se aplicó la encuesta y que podrían implementar para la disminución del bullying escolar en las secundarias, ya que sin darse cuenta los estudiantes a esta edad empiezan con juegos entre sus compañeros y cada vez sus juegos van subiendo de intensidad y a esto se le conoce como Bullying escolar, si esto no para en los jóvenes estudiantes de secundaria podría llegar a un trágico final.

METODOLOGÍA

En el transcurso y realización del presente ensayo se utilizó un enfoque metodológico basado en métodos y técnicas cuantitativas en la totalidad. Se aplicaron como instrumento encuestas, que tuvieron por supuesto un periodo de prueba, donde se aplicaron veinte encuestas a 25 alumnos de nivel básico en la modalidad de Secundaria, para verificar el entendimiento que tenía sobre el Bullying Escolar.

El instrumento de apoyo para la realización de este ensayo se aplicó en una institución urbana de nivel básico la cual es la Secundaria Federalizada N°1 “Norberto Treviño Zapata” en la cual se escogió al azar un grupo del grado 3° del turno matutino para la aplicación de la encuesta a 25 alumnos escogidos de la misma forma. La forma de la aplicación fue agrupar en lo jóvenes estudiantes en un salón para que respondieran las encuestas, los jóvenes a los que se les aplico dicho instrumento hubo variedad de género.

Mientras que en la otra institución en una zona rural se aplicó en la Telesecundaria “Francisco Flores Sánchez”. De misma manera se implementaron los pasos para aplicar las encuestas en esta institución.

Al obtener las 50 encuestas respondidas con 22 preguntas de aspectos en preguntas abiertas, se lograron comparar los conocimientos que tienen los estudiantes de estas dos instituciones sobre el tema del Bullying Escolar, para después desarrollarlo en el siguiente ensayo.

DESARROLLO

Para comenzar con este ensayo daremos a conocer lo que para varios autores es el Bullying escolar, para así poder dar una definición propia de lo que es.

Una definición contextual del bullying se refiere a una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social. (Oñederra, 2008) Recuperado de http://www.grupoalianzacr.com/uploads/2/6/2/1/26216150/1_bullying_aproximacion_al_fenomeno_onederra.pdf

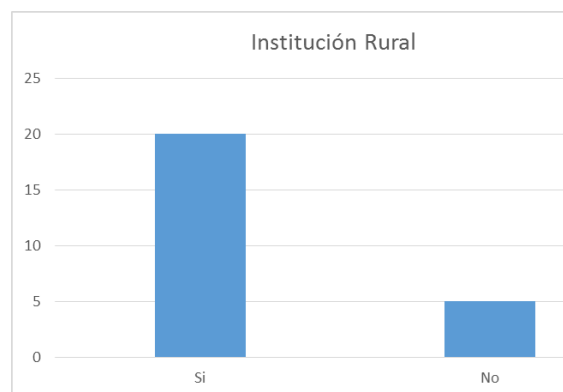
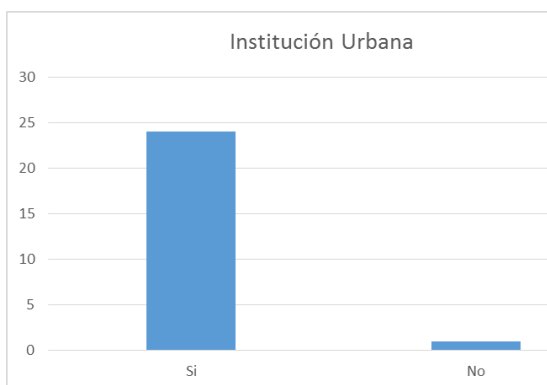
Cerezo (2007) define el bullying como: “una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años” (p. 47) (14)

El Bullying Escolar o el Acoso Escolar no es algo que haya empezado hace poco, sino es algo que desde hace mucho año ha estado en la vida de muchos estudiantes pero antes no era muy común o se veía normal el que los estudiantes “jugaran” de una manera pesada entre sí o el que ignoraran a los jóvenes y cosas así.

Entendemos que el bullying es el acoso y maltrato que sufre una persona por parte de otra en una institución escolar.

Para empezar daremos a conocer lo que las encuestas nos mostraron.

Con respecto a las encuestas que se les aplico a los estudiantes la primera e importante pregunta es que si sabían que era el Bullying Escolar. Ya que muchos estudiantes de este nivel educativo confunden el bullying con bromas pesadas y lo que realmente es un grupo de jóvenes estudiantes o ya sea solo uno molesto a otro de forma constante, les habla mal, les ponen apodos, lo amenazan, golpean, etc.



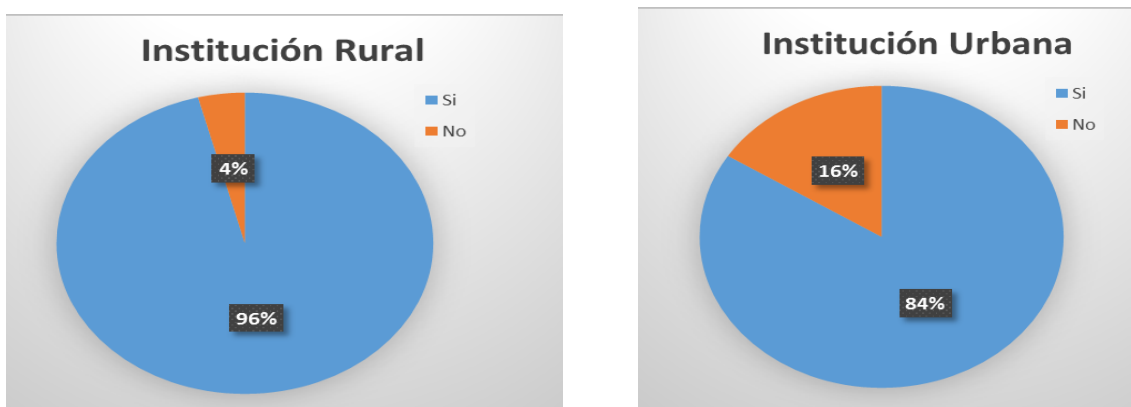
En las gráficas anteriores, como podemos observar se demuestran que la mayoría de los jóvenes estudiantes en ambas instituciones saben que es el bullying escolar. Considerando que de 50 estudiantes 6 no saben el significado o no tienen una idea de lo que es esto o los diferentes tipos de Bullying existen.

El acoso escolar o por su término en ingles bullying es un tipo de violencia y se da en forma de maltrato psicológico, verbal o físico y es producido entre

escolares a lo largo de meses o incluso años. Este problema se ha incrementado últimamente, una de las razones es que la mayoría de las personas no logran identificarlo o ni siquiera lo conocen y mucho menos sus consecuencias. Ocasiona muchos problemas psicológicos, que llegan a tal punto que la víctima no encuentra otra salida que el suicidio. (Camacho, C., Carbajal, A., Zepeda, A., Recuperado de http://www.codigociencia.org/wp-content/uploads/2012/ejemplos/142_syh.pdf)

Es importante saber los tipos de bullying que existen para que cuando se les presenten a los estudiantes sepan o tengan una idea de lo que les pasa y a quien recurrir. Por esto, se les pregunto qué tipos de bullying conocen y las razones del por qué ellos creen que se da.

En las siguientes graficas se mostraran las cantidades de los estudiantes que saben los distintos tipos de bullying, para después dar a conocer cuales existen y cuales conocen ellos.

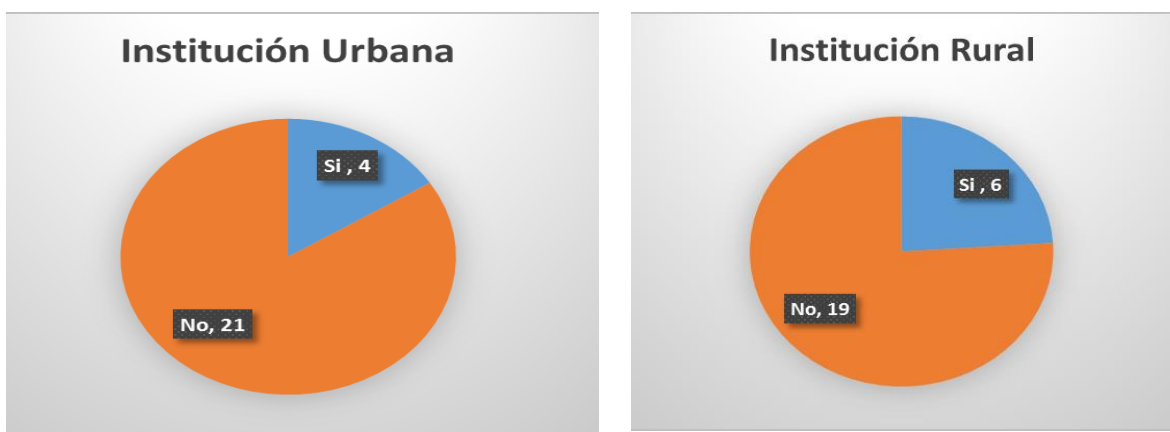


Por lo que se refiere a las gráficas anteriores, la mayoría de los estudiantes conocen los tipos de bullying que existen.

En la institución de la zona urbana dieron a conocer por lo menos 2 tipos de bullying que existían entre los que mencionaron fueron Verbal, Físico, Psicológico y Cibernético. Mientras que los 4 estudiantes restantes no supieron dar una respuesta a esta pregunta.

En tanto a la institución rural mencionaron 5 tipos de bullying, los cuales son Físicos, Verbal, Psicológico, Cibernético y Sexual. Estos estudiantes mencionaron un tipo de bullying que los estudiantes de la institución urbana no dijeron y creo que es importante y es el tipo Sexual. Ya que cada uno de estos es importantes porque pueden tener un gran impacto en la persona a la que se le realiza esto.

La siguiente pregunta que se les realizo fue si alguna vez habían sufrido bullying, al estar creando la encuesta que se les aplico se pensó en que probablemente no serían capaz de responder dicha pregunta. En seguida se mostraran las gráficas de ambas instituciones con las respuestas de dicha pregunta.



Como se observa en la institución rural se observa más casos de jóvenes estudiantes que han sufrido bullying. Tal vez por falta de información o quizá porque es diferente el tipo de convivencia en esta institución porque la población en un grupo de alumnos no es tanta como en las instituciones urbanas, o posiblemente por la inseguridad que viven los estudiantes en las zonas rurales. Conocer o tener una idea de las causas por las cuales se dan, tienen mucho que ver para poder buscar una solución adecuada para esto.

Se les cuestiono a los estudiantes de ambas instituciones del por qué se daba el bullying escolar y gracias a esto se obtuvieron diversas respuestas del por qué ellos creían que se producía el bullying escolar en sus escuela.

En la institución Urbana dieron las opciones de:

- Discriminación
- Problemas Familiares
- Superioridad
- Falta de Educación y Valores

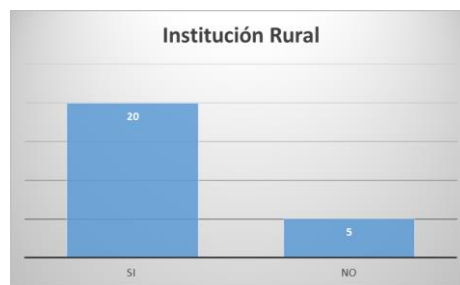
Las posibilidades que ellos compartieron tienen mucho que ver del por qué se da el Bullying en las escuelas de todos los niveles Educativos. Mientras que los alumnos de la institución Rural nos dijeron que los motivos el por cual se daba el bullying eran:

- Físico
- Envidia
- Superioridad
- Problemas en Casa
- Discriminación
- Enfermedades

El aspecto físico de la persona y el cómo luce muchas veces es punto fácil para que un grupo de individuos o solo uno puedan molestarlo, también el aspecto familiar ya sea en que si el agresor tenga problemas en su casa como económicos, violencia intrafamiliar o falta de buena educación en casa como el hecho de no tener una buena comunicación o la falta de valores. Otros puntos fueron la envidia y la superioridad, ya que estos dos puntos tienen una relación ya que si el agresor tiene envidia a la víctima, el agresor sentirá el sentimiento de la superioridad y se sentirá mejor que otras personas.

A los 13 y 14 años, etapa puberal, se presenta entre los chicos la violencia física hacia sus pares y entre las muchachas la violencia de tipo verbal. A estas edades, la violencia puede desarrollarse en cualquier ámbito del recinto escolar (patios, pasillos, vestidores), aunque suele ser en las clases donde surge el detonante del problema. A pesar de que el porcentaje de víctimas de acoso escolar en esta edad es elevado, hay estudios que indican que el 60% de casos pueden clasificarse como leves o moderados. Las evidencias de acoso escolar muestran que, a medida que las niñas y niños crecen, va cobrando fuerza el acoso habitual o sistemático. (2004, Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1573/bulling-2014.pdf>)

Como en la cita anterior nos dice entre las jóvenes estudiantes también se dan las agresiones verbales y físicas. Las siguiente preguntas fueron si ellos consideraban que el bullying era lo mismo en las mujeres como en los hombres y por qué creían que se daba más ahora.



Se nota claramente en las gráficas anteriores que en las instituciones urbanas se ve poco común que a las mujeres les hagan bullying pero aun así se dan casos en los que a las jóvenes estudiantes de nivel secundaria y otros niveles educativos les hace bullying.

Mientras en la institución rural hubo una mayoría en la respuesta de que si se da el bullying que en las mujeres y entre as respuesta del por qué se mencionaron fueron que las mujeres también sufren agresiones físicas y verbales.

El acosador puede ser de cualquier sexo. Su objetivo es intimidar, apodar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, para satisfacer una necesidad imperiosa de dominar someter, agredir, y destruir. Este proceder es una forma de relacionar a la víctima con el acosador y se hace como un proceso sistemático de dominio que se identifica en el acosador. (2011, Aguascalientes, Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Aguascalientes/ags_meta9_2011.pdf)

A su vez se les pregunte si ellos creían que el bullying se daba más y el por qué. En la institución urbana hubo una mayor respuesta a que si ya que ahora los estudiantes toman aspectos de la víctima para molestarlo y hacerle sentir menos, los estudiantes mencionaron que esto posiblemente se debía a la falta de atención que le ponen los padres de los hijos agresores y por esta razón los agresores

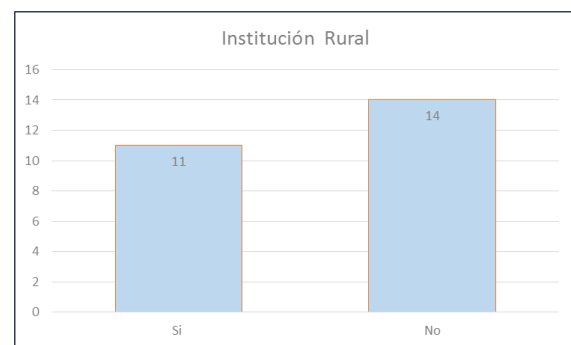
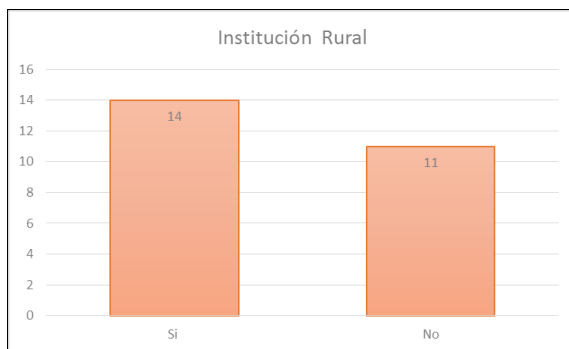
buscan llamar la atención de sus padres o por la falta de valores. Otro aspecto que mencionaron fue por el mal uso que tienen en las redes sociales y la necesidad de sentirse superior a alguien más.

Por otro lado, en la institución rural de la misma manera hubo una mayor mención en que si y los aspectos que más tomaban en cuenta era los padres y la economía que estos tenía; y la delincuencia e inseguridad que exista en esas zonas rurales, ya que si tienen contacto que este tipo de cosas muchas veces empiezan por el bullying escolar para después formar parte de la delincuencia.

Como puede decirse los agresores se ve más frecuente en el género masculino que el tipo del bullying que realizan es el físico y el verbal, mientras que el género femenino lo hace de tipo psicológica y de exclusión social. (Narváez, E., Salazar, O., 2012, Bullying, Matoneo, Intimidación o Acoso Escolar, Volumen 20)

El acosador necesita público, le gusta tener testigos de sus acciones ya que eso refuerza su sensación de poder y añade más humillación a la situación de la víctima. Por ello, presenciar esas acciones y no hacer nada, convierte a los testigos del acoso escolar en cómplices. (Recuperado de <http://www.elbullying.com/testigos-acoso-escolar-escuela-agresion/>)

Citando lo anterior se les pregunto a los estudiantes que si alguna vez habían sido testigo de un acto de bullying en su institución y que habían hecho al respecto.



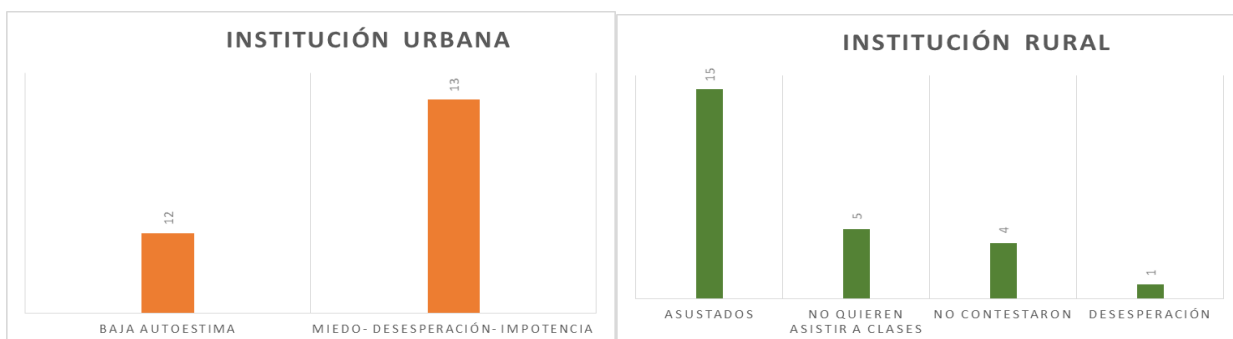
Todo eso parece confirmar que en la institución Rural, los estudiantes han sido testigos de acosos escolares y lo que hicieron al respecto fue hablarlo con una autoridad a cargo en la institución para que pudiera hacer algo al respecto, separarlos y defender a las víctimas. Mientras que 4 estudiantes de los 25 a los que se les aplicó la encuesta respondieron que no hicieron nada al respecto.

Al contrario en la institución Urbana, la mayoría no ha sido testigo de un acto de bullying, sin embargo los que sí han sido testigo de estos actos comentaron que ellos defendieron a la víctima y lo compartieron con un maestro de confianza para poder hacer algo como hablar con el estudiante agresor y sus padres.

Se investigó el comportamiento de las víctimas de bullying en el siguiente sitio web y los siguientes puntos son los que presentaron:

- Son comúnmente niños tímidos y poco sociables. Ante un acoso constante, lógicamente se sienten angustiados, tensos y con mucho miedo a tal grado que en algunos casos puede llevarlo a consecuencias devastadoras.
- El niño o adolescente se muestra agresivo con sus padres o maestros.
- Comienzan a poner pretextos y diversos argumentos para no asistir a clases, ni participar en actividades de la escuela.
- Se presenta un bajo rendimiento escolar.
- La víctima comienza a perder bienes materiales sin justificación alguna, o piden más dinero para cubrir chantajes del agresor.
- En los casos más severos presentan moretones o agresiones evidentes en la cara y el cuerpo. (Recuperado de [http://www.peques.com.mx/como se comporta un agresor y la victim a.htm](http://www.peques.com.mx/como_se_comporta_un_agresor_y_la_victim_a.htm))

Al indagar sobre el comportamiento de los estudiantes que eran o son víctimas del bullying dieron a conocer las siguientes respuestas.



“El manual para el diagnóstico de los trastornos psicológicos DSM, plantea los siguientes supuestos para hablar conducta agresiva en los jóvenes:

- Causa daño físico/amenazas.
- Destrucción de la propiedad.
- Comportamientos fraudulentos y robos.
- Violaciones graves de las normas.” (Ramírez, 2008.)

Ante lo anterior y lo que los alumnos respondieron en las cuentas es fácil darse cuenta cuando alguien es víctima de bullying, entre las respuestas dadas eran que los estudiantes tenían baja autoestima y no querían asistir a clases por la misma violencia que les hacían. El sentimiento de miedo, desesperación e impotencia al no poder hacer ni decir nada porque los agresores muchas veces los amenazan y pueden empeorar las cosas para la víctima.

Al sentir estos sentimientos muchas veces la mayoría de los jóvenes que son víctimas de bullying lo comparten con gente de su confianza, los 50 estudiantes encuestados mencionaron a las siguientes personas a las que las víctimas de bullying lo compartían:

- Amigos
- Padres
- Maestros
- Trabajadores Sociales
- Director

Las víctimas de bullying que logran comunicarlo con alguien hacen un gran esfuerzo para hacerlo parar aun sabiendo que les puede ir peor, pero lo hacen con la esperanza de que no los molesten más.

La reacción de los padres que sus hijos sufren de bullying es importante ya que probablemente después de enterarse de una noticia así no sabrían el que hacer al respecto. Por esa razón, se les cuestiono a los alumnos de ambas instituciones

para ellos que sería lo mejor que hicieran los padres de estos jóvenes víctimas del bullying.

Hubo variedad de respuestas en dicha pregunta, como cuales las siguientes opciones:

- Cambiarlo de escuela
- Llevarlo a terapia
- Denunciar
- Prestarle más atención
- Hablar con los docentes y directivos para que hagan conferencias sobre esta problemática

Estas opciones son muy buenas ya que los alumnos expresan sus puntos de vista para la solución de este problema en las instituciones educativas y en casa de los padres de familia a los que sus hijos son víctimas de esta cuestión.

Con respecto al Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía que hace mención a puntos que pueden hacer los padres para concluir con este problema que pasen sus hijos:

-Exigir la puesta en marcha del protocolo de actuación sobre bullying que existen en los centros escolares

“-Trasmitir a su hijo o hija confianza y seguridad en sí mismos y confianza en que se van a producir cambios que van mejorar su situación. (Ellos o ellas no están solos, ustedes y el medio escolar están para protegerles)

-Pedirles que cuente lo que les está pasando y asegurarles que no se procederá a ninguna actuación sin consultarles previamente.

-Buscar situaciones en las que su hijo e hija pueda entablar nuevas amistades y vínculos afectivos con personas de su edad, así como nuevas actividades sociales fuera del centro escolar.

-Fomentar y reforzar sus capacidades personales para mejorar su situación.

-Mantener comunicación continua con el centro y sus profesores para evaluar los progresos en la mejora de la situación.” (Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía)

Esto da más opciones para los padres de familia y para los mismos estudiantes que respondieron las cuentas ya que si en futuro se les presenta esta problemática ellos sepan reaccionar al comportamiento de sus hijos y sepan que hacer para la solución de esto.

Para finalizar, Antecedentes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) nos dicen hay alrededor de 18.8 millones de alumnos de primaria y secundaria de instituciones públicas como privadas que han padecido bullying, eso nos pone a pensar en que el gobierno debería hacer programas y dar a conocer más sobre este tema.

CONCLUSIÓN

Como se ha comentado el bullying no es algo nuevo, existe desde hace mucho tiempo pero lo importante es lo que hacen las personas para dar a conocer este tema tanto lo que implica y como darlo a conocer para compartirlo que lo sufren, las acciones que implementan para erradicarlo y si de verdad se cumple con el objetivo de eliminarlo en las instituciones.

Un punto importante que me gustaría dar a conocer fue que en las encuestas se les cuestiono a los alumnos de la institución urbana y la institución rural que cuales eran las medidas que su escuela tomaba para la prevención del bullying y los alumnos de la institución urbana comentaron que nada, mientras que los alumnos de la institución rural expresaron que a ellos les daban platicas de este tema y que hacer ellos como alumnos para darlo a conocer y a quien acercarse para que hablen con el agresor. Por lo tanto, es más probable que el bullying se de en la institución rural y por lo mismo tengas que tomar las medidas de dar platicas y que los alumnos hagan pancartas de esto para la disminución de esta. Al contrario, en

la institución urbana no hacen campañas o difusión de este tema, quizá porque en esta institución no se dan a conocer los casos de víctimas del bullying.

Por último, se recomienda preparar a los docentes para que sepan que hacer al respecto cuando se les presente un caso de bullying en la institución, concientizar a los jóvenes estudiantes desde la primaria sobre que es el bullying y como compartirlo con algún docente de su confianza para hacer algo al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Unidad N°6 Bullying: Estrategias y Acciones para Prevenirlo y Tratarlo

Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113>

Cerezo, F. La violencia en las aulas. (5ªed). Madrid. España: Pirámide. 2007

Recuperado de

http://www.grupoalianzacr.com/uploads/2/6/2/1/26216150/1._bullying_aproximacion_al_fenomeno_onederra.pdf

Recuperado de http://www.codigociencia.org/wp-content/uploads/2012/ejemplos/142_syh.pdf

Recuperado de Texto autoformativo y multimedia de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1573/bulling-2014.pdf>

Recuperado de

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Aguascalientes/ags_meta9_2011.pdf

Narváez, E., Salazar, O., 2012, Bullying, Matoneo, Intimidación o Acoso Escolar, Volumen 20, p. 3

Recuperado de <http://www.elbullying.com/testigos-acoso-escolar-escuela-agresion/>

Recuperado de

http://www.peques.com.mx/como_se_comporta_un_agresor_y_la_victima.htm

Encuentro con expertos. Acoso escolar. Efectos del bullying F. CEREZO RAMÍREZ, 2008. BOLETÍN DE LA SOCIEDAD DE PEDIATRÍA DE ASTURIAS, CANTABRIA, CASTILLA Y LEÓN. Bol SCCALP 206 -1 9/10/08 Página 353

Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía, Recomendaciones de actuación en caso de acoso escolar o bullying, pág. 3.

PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA EN LORCA. PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS

Sandra Fernández Del Amor¹
 Universidad de Murcia
 sfdaa@hotmail.com

RESUMEN:

En este trabajo parte del análisis de la situación de jóvenes adolescentes y familias en riesgo de exclusión social o vulnerabilidad y de cómo se llevan a cabo intervenciones educativas a través de ciertas entidades, concretamente en España, en el programa CaixaProinfancia desarrollado en Lorca (Murcia). La finalidad del mismo es conocer la percepción de las familias, a través de un cuestionario de elaboración propia y validado por valoración de expertos, de la atención educativa que sus hijos/as reciben en dicho programa. Entre sus resultados destaca como el problema de la falta de recursos económicos debida en parte al desempleo, les lleva a no poder disponer de los recursos básicos. La percepción de las familias con el programa es muy satisfactoria a pesar de que hay algunas sugerencias que lo podrían mejorar.

Palabras clave: Familia, adolescente, CaixaProinfancia, intervención educativa, riesgo de exclusión social.

ABSTRACT:

This work is begun from the analysis of the teenager's situation and the families in the social exclusion risk or the vulnerability and of how educational interventions are carried out across certain entities, concretely, in the CaixaProinfancia program developed in Lorca (Murcia). The finality of the same one is to know the families perception, across a questionnaire of own production and validated by experts valuation, of the educational attention that his children receive in this program. Between his results, it stands out as the economic resources problem partly owed to the unemployment majority families, it leads them to haven't the basic resources. The family's perception with the program is very satisfactory in spite of the fact that there are some suggestions that might improve it.

Keywords: Family, teenager, CaixaProinfancia, education, risk of social exclusion.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual la educación es un factor fundamental para conseguir el bienestar individual y colectivo de los ciudadanos. La educación tiene unos elementos importantes constitutivos (finalidades y objetivos de aprendizaje pretendidos, contenidos culturales

¹ Licenciada en Traducción e Interpretación en la Modalidad de Francés. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.

seleccionados y organizados, experiencias pedagógicas, relaciones y oportunidades, resultados o aprendizajes que logran los estudiantes) y un determinado sistema de valores y principios que hay que tener en cuenta para garantizar la calidad de la educación como un derecho esencial de todos (Escudero, 2002). Uno de los principios que debe perseguir y alcanzar la educación es una sociedad más justa e igualitaria. Por ello es necesario facilitar la promoción individual de todas las personas y colectivos, su desarrollo personal, moral y el aumento de la calidad de vida (Romero, 2010).

En la actualidad, nuestros centros escolares están siendo sobrepasados por muchos cambios sociales y se extiende la conciencia de que han de ser más y mejor respaldados por otros agentes sociales que han de asumir sus propias responsabilidades en la educación de los más niños y jóvenes (Waddock, 1999). La distancia entre la cultura de algunas familias y la de la escuela representa un obstáculo importante para el éxito escolar de muchos estudiantes (Escudero, 2002).

Lo que se pretende mostrar en este trabajo es la percepción, satisfacción y grado de conocimiento de las familias sobre el programa CaixaProinfancia que surgió hace unos años a través de la Obra Social “la Caixa”, en la sede de Cruz Roja de Lorca (Murcia) y en el cual sus hijos adolescentes participan. El programa acoge a familias que están en situación de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión social teniendo en cuenta una serie de requisitos a cumplir. La principal inspiración de este trabajo viene de mi experiencia propia en dicho programa, donde he tenido la oportunidad de emplearme en varias ocasiones como voluntaria.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Necesidades educativas en el contexto vulnerable

La actual crisis económica en nuestro país, asociada al desempleo o precariedad laboral y a la fractura en el sistema de bienestar, ha incrementado el número de contextos familiares que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Junto a los efectos económicos asociados a la condición de vulnerabilidad, Lázaro et al. (2014) señalan el deterioro de la salud psíquica y física de las personas así como la pérdida en cantidad, calidad de vínculos y relaciones sociales que nos dan soporte y nos permiten participar en diferentes esferas de la vida pública. Si se analiza la distribución de los diferentes grupos sociales en los que se puede encontrar una persona, Juárez, Renes et al. (1995) distinguen tres zonas recorridas por los procesos de dualización en la vida social (p. 117). Atendiendo a estas consideraciones definen como zona de integración, aquella donde se encuentra una sociedad caracterizada por un trabajo estable y unas relaciones vecinales sólidas. Dentro del conjunto se encuentra la zona de vulnerabilidad inestable en lo que se refiere al empleo y a la protección, con repercusiones en los soportes familiares y sociales.

Debemos diferenciar distintos grados de intensidad y extensiones en múltiples factores como por ejemplo, ser apartado de bienes, recursos básicos y derechos esenciales. (Sen et al. 2001). Pero el término «vulnerabilidad» o la expresión «riesgo de exclusión» designa dos zonas intermedias entre esos dos polos que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la

inclusión (Martínez et al. 2009). En ocasiones, sucede que cuando se habla de sujetos en zonas de riesgo de exclusión o vulnerables, se les ponen calificativos que pueden convertirse en «etiquetas» cuyos efectos no son prácticamente nunca favorables. Las situaciones o zonas de «inserción» que corresponden a ciertas actuaciones que realizan programas o medidas con las que la sociedad o los centros escolares en algunos casos, tratan de responder a los estudiantes tipificados en riesgo, tienen la intención de contrarrestar e incluso erradicar la consumación de su exclusión definitiva (Tezanos, 2001).

En el año 2015-2016 la situación económica de muchas familias españolas e inmigrantes en la Región de Murcia para el curso escolar era de vulnerabilidad con empleo inestable y escasez de recursos de todo tipo; aumentando, por consiguiente, su riesgo de exclusión social (Escarbajal et al. 2015).

A pesar de poder disfrutar de una educación pública, la citada vulnerabilidad conlleva en ocasiones, a la vulnerabilidad educativa de las familias, lo cual es esencial para el desarrollo socioafectivo, valores, normas, roles y habilidades que se aprenden durante el período de la infancia. Asimismo, las familias desempeñan un papel crucial para el desarrollo de habilidades sociales y adaptativas, conductas prosociales y regulación emocional entre otros aspectos (Martínez, 2010). Tanto el ambiente familiar como el escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y en su proceso educativo. Por ello se hace necesaria una coordinación entre escuela y familia (Rodrigo y Palacios 1988).

Sin embargo, la situación de riesgo de exclusión en la que se encuentran las familias en contextos de privación vulneran las posibilidades de éxito educativo de los menores de la unidad familiar. Por ello, podemos considerar que los menores en situación de riesgo no cubren sus derechos esenciales, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio del procesos de inadaptación social, la escuela, el barrio, el vecindario, etc. (Balsells, 2003). Los menores constituyen un indicador fundamental en el progreso de la sociedad.

La Unión Europea intenta hacer frente a la pobreza y a la exclusión social, pero incluso en los países miembros los menores del continente Europeo se encuentran igualmente con situaciones de privación, exclusión y marginación (Villagrasa y Ravetllat, 2009). Hay abundantes datos para afirmar que los menores que están en situación de riesgo social pasan por la etapa de desamparo, dificultad y abandono por lo que todos los términos van a estar interrelacionados.

2.2 Atención educativa a los adolescentes en riesgo de exclusión social

La atención a la diversidad es un factor muy importante, siempre y cuando todos los ciudadanos tengan unos mínimos recursos básicos así como una educación de calidad, evitando la exclusión de las personas y la discriminación en cualquier sector social. Los cambios que se producen en la sociedad actual son muy llamativos por la velocidad con la que se producen. Esto genera a veces procesos de exclusión e inadaptación en el proceso socioeducativo por parte de las familias y sus hijos como se ha indicado anteriormente.

La educación tiene un papel muy importante para hacer frente a los procesos de exclusión social, ya que emplea competencias y capacidades necesarias para ampliar la integración y favorecer el desarrollo personal y social (Jiménez, 2008).

Desde este marco, se desarrolla el programa CaixaProinfancia que presenta entre sus objetivos el desarrollo de competencias que permiten mejorar el proceso de integración social y autonomía, refuerzo educativo para prevenir el fracaso escolar y que en este caso no se desarrolle, así como reforzar y apoyar los procesos de mejora y aprendizaje académico de los adolescentes y su inclusión en nuevos niveles educativos normalizados tanto de adolescentes y sus familias, realizando proyectos para sensibilizar y movilizar a la sociedad en la erradicación de la pobreza (Libro Blanco CaixaProinfancia, 2013).

En este estudio nos vamos a centrar en la Fundación Obra Social de la Entidad “La Caixa” que inició en el año 2006 una acción de carácter social y educativa dirigida a proteger a la infancia (0 a 16 años) de la pobreza y la exclusión social en Lorca (Murcia) y que emplea programas de desarrollo para tratar algunos de los aspectos nombrados anteriormente y subprogramas que proporcionan ayudas en gastos de material escolar, audífonos, gafas, alimentación, higiene y cheques regalo canjeables por vestuario (Vega 2013). Desde esa fecha se ha mantenido y ampliado un fondo económico que sufragaba el conjunto del Programa denominado CaixaProinfancia y dentro de él, un numeroso grupo de subprogramas que desarrollan otras propuestas de mejora para atender a los adolescentes y sus familias (Memoria del Programa CaixaProinfancia, 2014-2015).

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

3.1 Antecedentes

En las últimas décadas se ha tomado conciencia de que la actuación con jóvenes en riesgo de exclusión social sólo puede ser eficaz desde la adopción de políticas integrales, que contemplen los problemas de este colectivo desde diferentes ópticas y perspectivas (Melendro et al; 2014). Los estudios sobre vulnerabilidad en adolescentes en edad escolar ponen en evidencia que se le da especial relevancia a las características contextuales que definen a las familias, éstas se centran en la dimensión económica, social y cultural y condicionan los modelos de atención y relación educativa que los padres desarrollarán hacia sus hijos (Lorenzo, Santos y Godás, 2012). Cabrera (2009) apunta que la participación e implicación activa de padres y madres, se materializa en un aumento del autoestima de los adolescentes, mayor rendimiento escolar, mejores relaciones y crecimiento de las actitudes positivas de los padres hacia la enseñanza. Por otro lado, las reuniones grupales también son de gran importancia en este proceso, puesto que es un momento de encuentro entre el equipo educativo y las familias. Sirven para transmitir información sobre sus problemas y no se centran en un alumno en concreto (Pastor, 2009: 1-12).

A raíz de las consecuencias descritas anteriormente, la encuesta realizada por García et al (2013) muestra que cada año unos 3.012 jóvenes españoles adolescentes que fracasan y abandonan la escuela provienen de familias de origen humilde, como consecuencia de un

proceso de desvinculación física y emocional que viven estos jóvenes a lo largo de su escolarización. Unos de los cuatro pilares básicos de la educación inclusiva propuestos por Booth y Ainscow (2002) Dyson y Millward (2000), Hargreaves (1999) y Stainback, S. & Stainback, W. (2001) es la inclusión como proceso, hacer énfasis en el alumnado en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Así pues, es imprescindible considerar la política educativa escolar en contextos de riesgo de exclusión desde parámetros de actuación cooperativos con otros centros complementarios para instaurar nuevas formas de trabajo con el alumnado vulnerable (personalización-tutorías, prácticas de formación, participación de diversos especialistas a nivel local) (Bel Adell, 2002).

3.2 Problema de investigación

Atendiendo a la revisión de estudios realizada, podemos comprobar que la situación de exclusión y pobreza en el que se encuentran las familias afecta a la totalidad de los componentes que la integran. Centrándonos en lo que respecta a la vulnerabilidad heredada de dicha situación de los adolescentes en edad escolar de estas familias, se ha podido comprobar cómo se vincula a un mayor riesgo de fracaso escolar. De ahí la necesidad recibir una atención educativa compensatoria que palié las carencias que se presentan desde la unidad familiar para atender las demandas escolares. Generalmente los estudios se centran en describir las necesidades de este colectivo de adolescentes vulnerables, en describir el acompañamiento educativo que reciben desde las organizaciones, pero en pocas ocasiones se ha llevado a cabo el análisis de la percepción o satisfacción de las familias de la atención educativa que reciben sus hijos. En un intento de aproximarnos a este aspecto, se inicia esta investigación, con la finalidad de responder al interrogante que nos formulamos como problema de investigación: *¿Es posible conocer el grado de conocimiento y satisfacción de las familias con la atención educativa que reciben sus hijos/as desde el programa CaixaProinfancia?*

4. MARCO EMPÍRICO

4.1 Objetivos

El objetivo general de este estudio será identificar por parte de las familias el grado de conocimiento, implicación y satisfacción con la labor desempeñada en el programa CaixaProinfancia de Lorca, en el que participan sus hijos adolescentes que cursan la secundaria. Para ello se formularán los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el nivel de conocimiento de los servicios, contenidos y objetivos que se persiguen en el programa “CaixaProinfancia”.
- Conocer el grado de satisfacción de las familias con el servicio de ayuda ofrecida por el programa “CaixaProinfancia”.
- Analizar la percepción de las familias respecto a las situaciones que demanda ayuda del psicólogo o de otras instituciones.
- Conocer el nivel de Implicación de las familias en las actividades que se desarrollan dentro del programa.
- Identificar los aspectos que requieren mejora.

4.2 Metodología

La presente investigación se basa en un enfoque empírico que utiliza una metodología descriptiva a través de datos de tipo cuantitativo. Se emplea como técnica de recogida de datos un cuestionario de respuesta tipo Likert² mediante la creación de un instrumento (cuestionario) que permite obtener información acerca de la opinión, satisfacción y propuestas de mejora del programa CaixaProinfancia en el que se encuentran los hijos adolescentes de las familias que lo cumplimentarán. De tal forma, se considera que mediante la creación de este tipo de instrumento se pueda dar respuesta a los objetivos planteados. En cuanto al carácter del estudio se busca obtener la mayor cantidad de variables que puedan ser significativas para la obtención de las respuestas necesarias que nos lleven a unos resultados conforme a los objetivos planteados.

4.3 Instrumentos de recogida de información

4.3.1 Proceso de elaboración del cuestionario

FASE 1: *Consulta de Fuentes*, concretamente varias referencias y cuestionarios relacionados con el Programa CaixaProinfancia y con exclusión (tabla 1).

Tabla 1

Consulta de fuentes para la elaboración del cuestionario

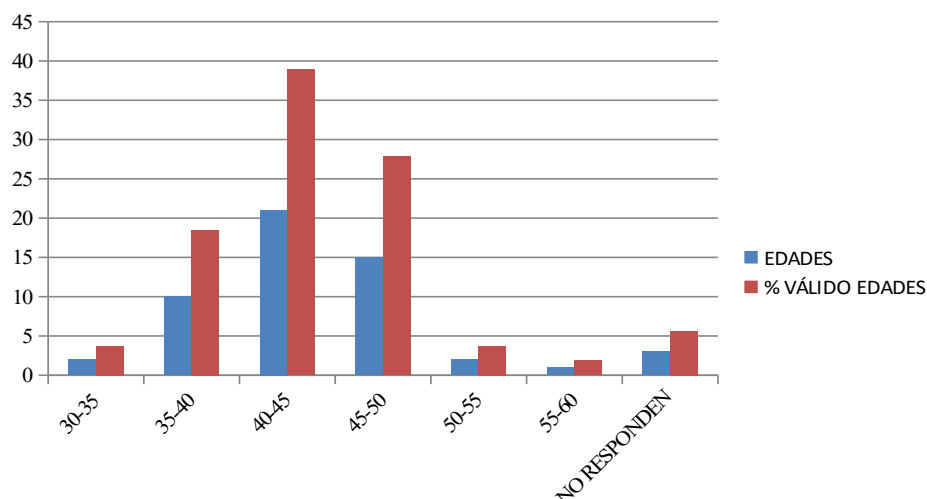
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria Caixa Proinfancia, Libro Blanco. (2013) - Memoria anual del Programa CaixaProinfancia Lorca. (2014-2015) - Informe Corporativo Integrado de CaixaBank S.A. (2014).
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> - Riera, J et al. (2011). Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de vulnerabilidad social y pobreza. Barcelona, España. Pedagogía societati innovatió TIC. - Portaceli, A. (2009). <i>Cuestionario sobre la participación de las familias en el sistema educativo de sus hijos e hijas.</i> - Ávalos, D; & Thomas, E. (2007). <i>Medición de la Vulnerabilidad Social: Un análisis de los alumnos de Infoca.</i> Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

4.4 Participantes

Los participantes que han cumplimentado el cuestionario han sido las familias (Padre, madre o tutor legal) cuyos hijos/as adolescentes que cursan la secundaria (de 12 a 16 años) se encuentran en el programa CaixaProinfancia de Lorca (Murcia). Un total de 54 personas de unas 65 posibles, lo que representa un 83% de cuestionarios entregados, un índice alto de participación a pesar de la dificultad que expresaban del mismo a la hora de rellenarlo. Suelen ser las madres quienes cumplimentan el cuestionario frente a tan solo el 20% de los padres

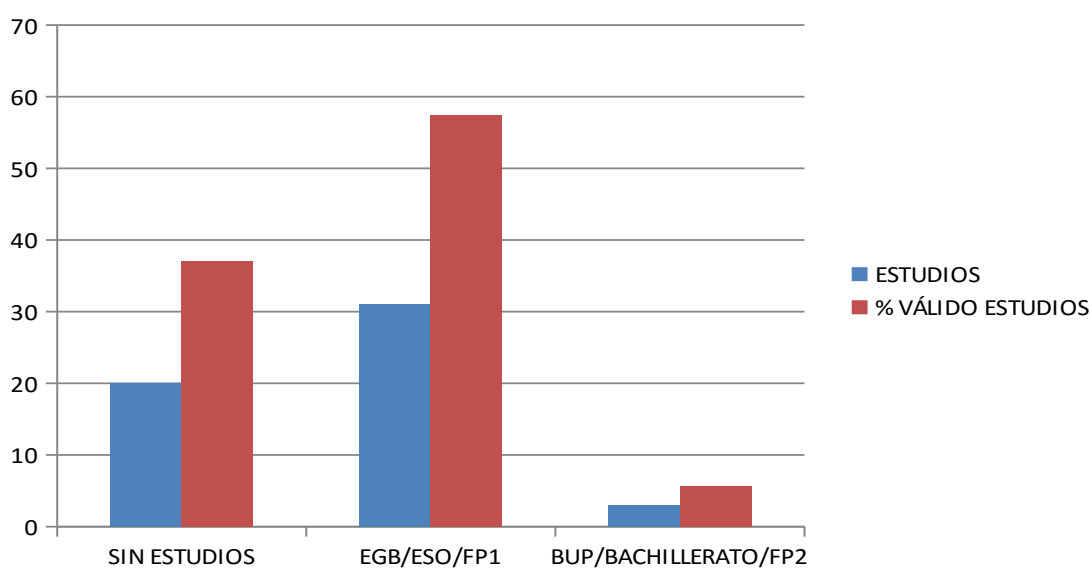
² La escala de Likert se caracteriza por clasificar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo

Gráfico1: Edades de los padres y madres que responden al cuestionario:



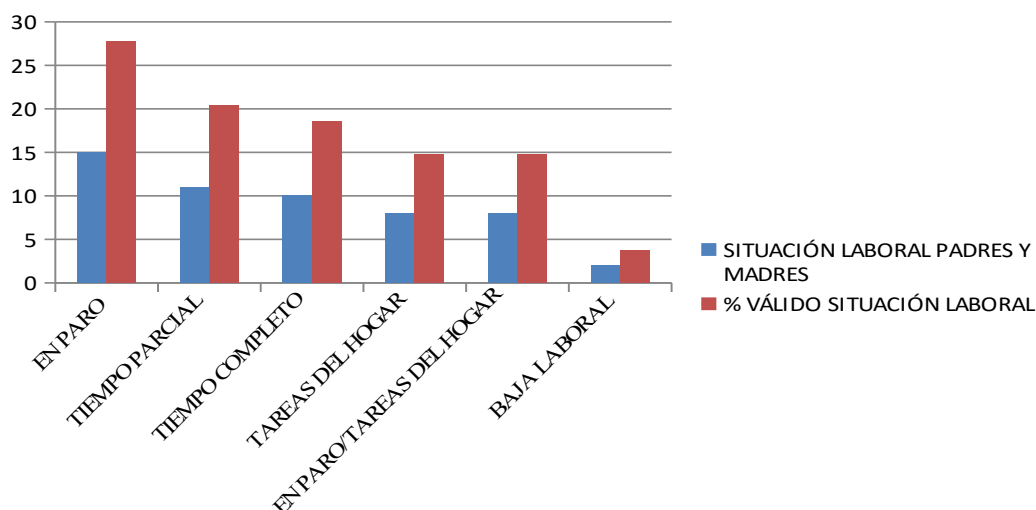
Hay que destacar según el gráfico 1, que la mayoría de los padres y de las madres que han respondido al cuestionario se sitúan entre los 40 y 45 años de edad, hay tres personas que no han respondido a este ítem y el porcentaje más bajo de respuesta se encuentra en padres y madres que comprenden las edades de entre 30-35 y de 50 a 60 años.

Gráfico 2: Estudios de los padres y madres que responden al cuestionario:



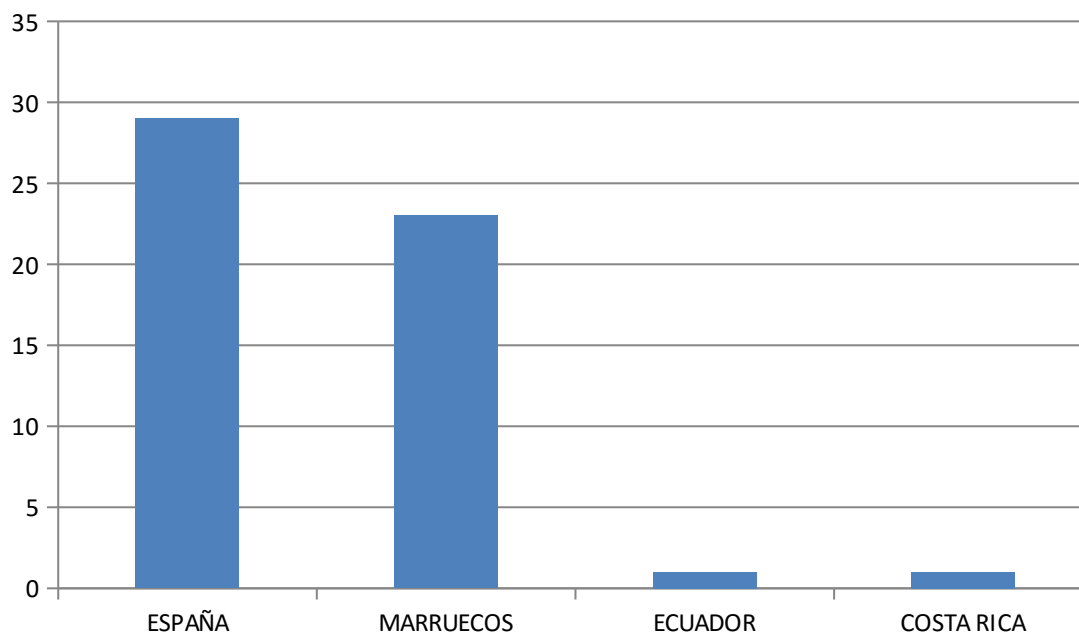
Predominan los padres y madres con estudios básicos seguidos de los que no tienen estudios y una minoría muy reducida que representa el 5,6% de padres con estudios medios (BUP/Bachillerato/FP2). No se han registrado casos de padres y madres con estudios superiores de los que se indican en el gráfico 2.

Gráfico 3: Situación laboral:



La estabilidad que proporciona un empleo a tiempo completo sólo está disponible en el 18,5% de las familias, esto quiere decir que muchas de ellas tendrán un salario muy bajo para cubrir las necesidades básicas de ellos como de sus hijos y los familiares que tengan a cargo. Predominando la situación de parados y contratados a tiempo parcial. Un porcentaje mínimo se encuentra en situación de baja laboral. Gráfico 3.

Gráfico 4: Países de procedencia de los padres:



Según nos muestra el gráfico 4, podemos observar que la procedencia de las familias en su gran mayoría, que han cumplimentado el cuestionario es de origen español y de origen árabe (Marruecos).

Nº Personas de convivencia:

En la tabla 2 y 3 podemos apreciar distintos tipos de modelos familiares. Encontramos que el 70,3 % como porcentaje más alto, lo forman familias de tipo nuclear, viven en matrimonio o no, el padre, la madre y los hijos. Seguidamente le siguen como porcentaje más alto el 14,8%, familias monoparentales conformadas por la madre y sus hijos generalmente por motivos de divorcio y un 12,9% de modalidad extensa, que por motivo de enfermedad u otras causas como pueden ser de tipo económico tienen que hacerse cargo de sus padres u otros miembros de la familia. Un modelo de familia que casi no se da es vivir con los nietos, modalidad de familia acéfala.

Tabla 2

Nº de personas de convivencia

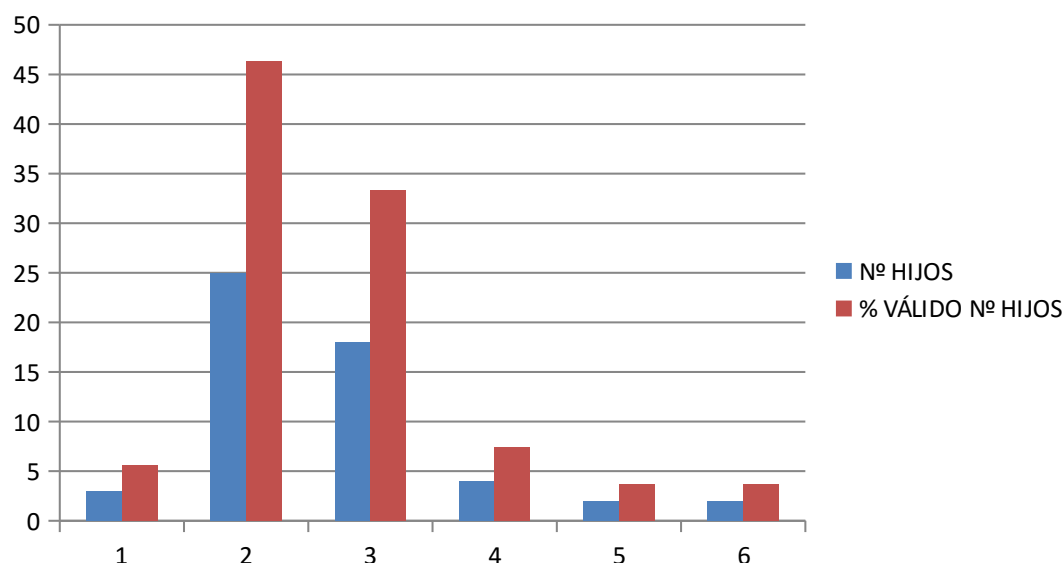
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	1,9	1,9
2	3	5,6	7,4
3	5	9,3	16,7
4	22	40,7	57,4
5	20	37,0	94,4
6	2	3,7	98,1
7	1	1,9	100,0
Total	54	100,0	

Tabla 3

Tipos de modelo familiar

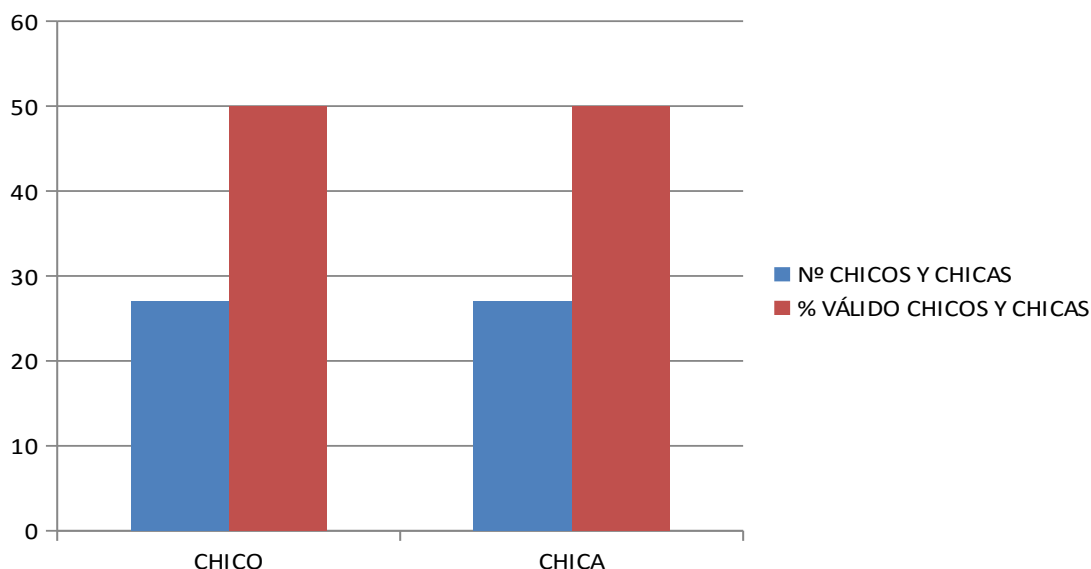
	Modelos familiares	Frecuencia	Porcentaje acumulado
		a	
Padre-madre-hijos	NUCLEARES	38	46,3
Madre-hijos (divorcio)	MONOPARENTALES	8	60,2
Nietos-hijos	ACÉFALAS	1	22,2
Padre-madre-abuelos, hijos-otros	EXTENSAS	7	95,3

Gráfico 5: N° hijos/hijas que tienen las familias:



Como se puede observar en el gráfico 5, la mayoría de los padres y madres que han cumplimentado el cuestionario tienen dos hijos o tres. Por lo general suelen tener más de un hijo casi todas las familias y no más de cinco o seis. Las familias que tienen cinco o seis hijos según los cuestionarios son de origen árabe. Hay que tener en cuenta que por su cultura en Marruecos el índice de natalidad es más alto. Se observa el impacto de la inmigración en la población en España muchas personas no pueden tener más hijos debido a su escasez de recursos.

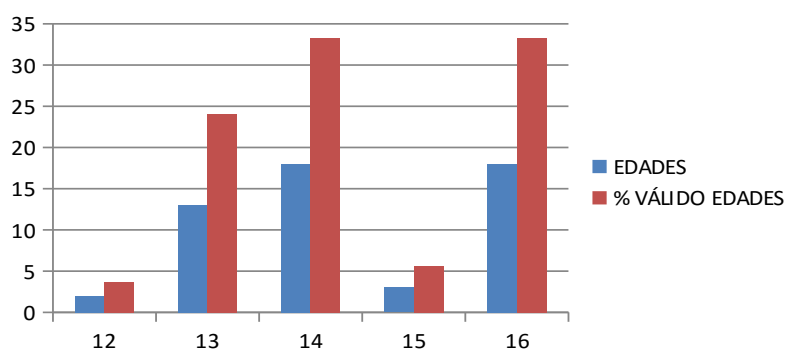
Gráfico 6: Sexo de los adolescentes:



El gráfico nº 6 nos muestra que el número de chicos y chicas que participan en el Programa CaixaProinfancia es igual con los datos de los cuestionarios recogidos. Hay que tener en cuenta que a las 54 familias que se les ha dado un cuestionario solamente, puede ser que

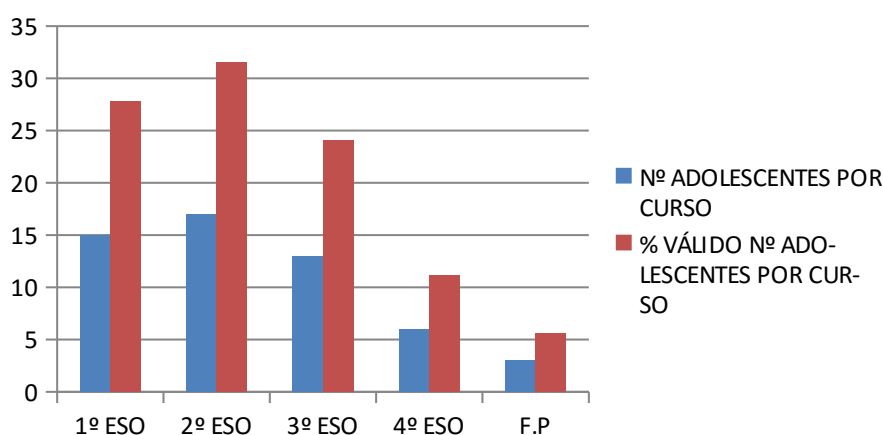
tengan más hijos o hijas dentro del programa. Por otro lado, podemos observar como CaixaProinfancia no pretende hacer ninguna distinción de sexos y tratar a los niños y las niñas por igual.

Gráfico 7: Edades de los adolescentes:



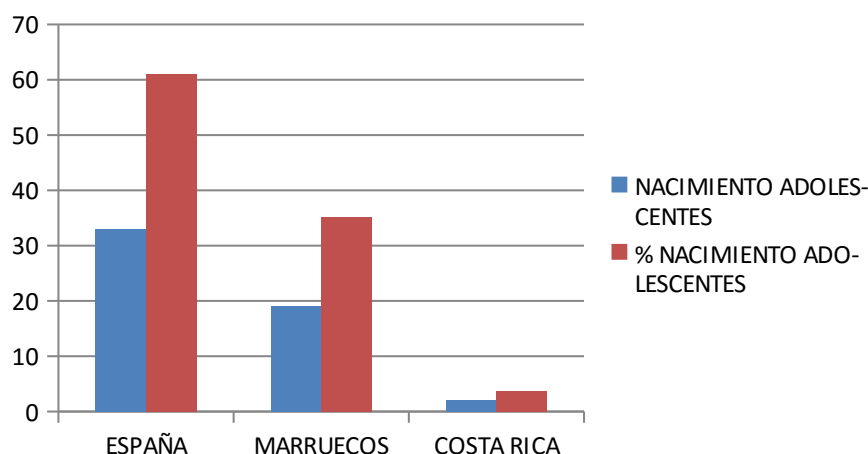
Según el gráfico 7, se puede observar que los adolescentes comprenden edades entre los 14 y los 16 años. Cursan la secundaria y vemos un mayor número de adolescentes con 14 y 16 años de edad.

Gráfico 8: Cursos de los adolescentes:



El gráfico 8 muestra que la mayoría de los adolescentes se encuentran en los cursos 1º de ESO, 2º de ESO y 3º de ESO, muy pocos de ellos están realizando una formación profesional. En relación al curso y a su edad (gráfico 7), algunos de ellos no están en el curso que les corresponde, puede deberse a que generalmente por el desconocimiento del idioma han podido repetir curso o encontrarse en un curso que no les corresponde por falta de conocimientos estudiados en los IES en los que se encuentran.

Gráfico 9: Lugar de nacimiento de los adolescentes:



Si comparamos este gráfico 9 con el lugar de procedencia de los padres (gráfico 4) podemos ver que hay muchos más padres de origen Marroquí que hijos, lo que indica que muchos de los hijos de estas familias han nacido en España. Se observa en este aspecto el impacto de la inmigración en la población español.

4.5 Descripción del cuestionario

El proceso comienza con una llamada telefónica al coordinador de CaixaProinfancia para solicitar el permiso de entrega de los cuestionarios a las familias directamente en mano, estando el coordinador del programa informado en todo momento y habiendo dado su consentimiento. En el cuestionario se hace una introducción donde se informaba a la familia de la finalidad del mismo, el anonimato de las respuestas y la forma de cumplimentarlo. La recogida se pudo hacer directamente a través de sus hijos, entregándolo a algún profesional del centro o bien acudiendo ellos mismos al centro donde van sus hijos.

4.6 Variables

Se han utilizado técnicas cualitativas y cuantitativas a través de un total de 16 preguntas cortas de respuestas cerradas tipo Likert, agrupadas en distintas dimensiones. Las variables se han clasificado en predictoras y criterio, tal y como se recoge en la tabla 4 que se muestra a continuación.

Tabla 4

Variables predictoras y de criterio del estudio

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES CRITERIO
1 Quién cumplimenta el cuestionario Padre, Madre, Tutor legal.	Del ítem 1 al ítem 91 que abarcan las diferentes opiniones, satisfacción y propuestas de mejora del programa CaixaProinfancia.
2 Edad de la persona que cumplimenta el cuestionario.	- Búsqueda de empleo
3 Estudios del Padre, Madre, Tutor legal.	- Conocimiento del programa
4 Estudios del Padre, Madre, Tutor legal.	- Favorecimiento del programa en adolescentes.
5 Situación laboral del Padre, Madre o Tutor legal.	- Los contenidos que aborda.
6 País de procedencia del Padre, Madre o	- Satisfacción con el programa.

Tutor legal.	- Derivación por problemas a instituciones públicas.
7 N° personas de convivencia.	- Atención por psicólogos u otros especialistas.
8 N° de hijos.	- Participación de las familias.
9 Personas con las que convive Padre, Madre, Abuelos, Hijos, Nietos, Otros (Tíos, as, etc.).	- Mejora de algunos aspectos.
10 Sexo del adolescente por el que se entrega el cuestionario.	- Justificación de lo mejor y lo peor del programa.
11 Edad del adolescente por el que se entrega el cuestionario.	
12 Curso académico del adolescente.	
13 País de procedencia del adolescente.	

5. RESULTADOS

5.1 Conocimiento del programa “CaixaProinfancia”

En lo que respecta al conocimiento general del programa CaixaProinfancia, los datos expuestos en la tabla 5 evidencian que lo conocen, pero es posible que no conozcan ni hayan visitado algunos de los lugares donde se trabaja.

Tabla 5

Estadístico-descriptivos del conocimiento de las familias del programa CaixaProinfancia

	N	Media	D.T.
La labor educativa de la ONG Cruz Roja	54	3,1481	,73734
El programa “CaixaProinfancia”	54	3,4444	,57188
Las instalaciones del centro	54	3,0926	,68041
Los educadores del centro escolar	54	3,3148	,60887
Los objetivos educativos que se trabajan con los adolescentes	54	3,3704	,68118

5.2 Conocimiento de los contenidos impartidos

Atendiendo a los valores de la media y la desviación típica de los datos cuantitativos que se presentan en la tabla 6, el análisis de la media nos indica que para las familias los mayores contenidos abordados en el programa son las relaciones familiares, la educación emocional y la convivencia sin violencia, frente a valores más bajos como la asistencia o diagnóstico por psicólogos o la educación sexual. Estos contenidos se relacionan entre sí, ya que para las familias es muy importante la educación que reciben sus hijos como que cuando acudan a proyectos del programa lo realicen sin ningún tipo de problema. En los valores más bajos puede ser que hayan querido dar su opinión de manera explícita de lo que no les interesa tanto aunque no sea esa la pregunta.

Tabla 6

Estadístico-descriptivos de asistencia, educación y hábitos de vida saludables del programa CaixaProinfancia.

	N	Media	Desv. Típ.
Hábitos de vida saludables	54	3,3333	,58277
Convivir sin violencia	54	3,5185	,79481
Prevención del consumo de drogas	54	3,3704	1,08673
Educación sexual	54	2,8704	1,06481
Educación emocional	54	3,6111	,52903
Relaciones familiares	54	3,6667	,51396
Diagnósticos psicológicos de adolescentes	54	3,2593	,93537
Asistencia psicológica	54	3,2593	,91497

5.3 Grado de satisfacción de las familias con el programa CaixaProinfancia

El análisis de la media de la tabla 7 nos muestra que las familias se encuentran más satisfechas con el trabajo que realizan los profesionales, la puesta en práctica de lo que conocen del programa, las habilidades sociales del adolescente (Pedir ayuda, dar las gracias, comprender los sentimientos de sus compañeros) y el clima de confianza, participación y respeto entre los trabajadores del programa con sus hijos. Lo que da a entender que los trabajadores del programa realizan muy bien su trabajo y facilitan un ambiente enriquecedor para sus hijos. Aunque las medias se encuentran en valores muy parecidos podemos observar que se encuentran menos satisfechos con los talleres educativo-familiares, el diálogo con el adolescente sobre problemas personales y la atención a la alimentación familiar. Estos valores pueden ser un poco más bajos ya que considera que debería de haber más actividades con los padres en materia educativa, algunos padres han expresado que les vendría bien para poder ayudar a sus hijos con los deberes. El diálogo con el adolescente en problemas personales es un valor más bajo ya que quizás las familias tampoco saben todo lo que se habla con los adolescentes día tras día a no ser que sea un problema grande. Con respecto a la alimentación el coordinador de CaixaProinfancia me comentó que algunos padres querían mandar a sus hijos a actividades de ocio cuando estaban haciendo el ramadán y no están muy de acuerdo ya que en otras ocasiones se han dado problemas físicos como mareos, golpes de calor, etc.

Tabla 7

*Estadístico-Descriptivos del grado de satisfacción de las familias con el programa**CaixaProinfancia*

	N	Media	Desv. Típ.
El trabajo que realizan los profesionales	54	3,8333	,54079
Desarrollo del adolescente con el programa “CaixaProinfancia”	54	3,7593	,43155
La mejora de las calificaciones escolares del adolescente	54	3,5556	,60397
Las habilidades sociales del adolescente (Pedir ayuda, dar las gracias, comprender los sentimientos de sus compañeros)	54	3,7778	,41964
El diálogo con el adolescente sobre problemas escolares	54	3,5926	,63002
El diálogo con el adolescente sobre problemas personales	54	3,2593	,91497
Los talleres educativo-familiares	54	3,3148	,66798
La atención a la alimentación familiar	54	3,3519	,85025
El transporte en una actividad de ocio	54	3,4630	,79415
El clima de confianza, participación y respeto entre los trabajadores del programa	54	3,7037	,46091
La puesta en práctica de lo que conocen del programa	54	3,7963	,40653
Que el adolescente forme parte del programa “CaixaProinfancia”	54	3,7593	,43155
El trabajo que realizan los profesionales	54	3,7407	,55577

5.4 Ayuda y beneficios del programa “CaixaProinfancia”

Si se presta atención a la media y a la desviación típica que se presenta en la tabla 8, el análisis de la media nos presenta que el programa favorece a sus hijos en ámbitos como su confianza y motivación por aprender, la mejora del rendimiento escolar y las relaciones escolares entre sus compañeros. Estos valores son llamativos ya que estos alumnos se encuentran en riesgo de exclusión y generalmente al vivir con algún tipo de problema puede causarles que no vayan bien en el instituto o el abandono escolar temprano. En el programa CaixaProinfancia todas las tardes de lunes a jueves se cogen a grupos de adolescentes para ayudarles a realizar sus tareas de clase o incluso practicar la lengua castellana para aquellos que no la hablan o escriben muy bien. En cualquier actividad que se realiza se intenta poner chicos y chicas españoles y de otros países para que realicen actividades en grupo sin ningún tipo de problema.

Encontramos con valores más bajos la ayuda en problemas de salud, hacer frente a la pobreza y ayuda económica a las familias desfavorecidas. En realidad, el programa CaixaProinfancia intenta ayudar a aquellos adolescentes que tienen problemas de salud pero a veces los padres no dan su consentimiento porque prefieren encargarse personalmente del tema. En relación a las ayudas, si que se les dan ayudas, se les ofrece material escolar gratuito, cheques para comprar ropa, gafas, audífonos, etc., pero consideran quizás por los datos que encontramos y dada su situación que cualquier ayuda es poca.

Tabla 8
Estadístico-descriptivos de ayudas que favorecen a los adolescentes en el programa CaixaProinfancia

	N	Media	Desv. Típ.
Favorece la autonomía (pensar por sí mismo) del adolescente	54	3,4074	,76525
Contribuye a la mejora del rendimiento escolar	54	3,7963	,40653
Favorece las relaciones escolares entre sus compañeros	54	3,5185	,57432
Favorece su confianza y motivación para aprender	54	4,1852	4,03323
Ayuda económicamente a familias desfavorecidas	54	3,2778	,73758
Ayuda a hacer frente a la pobreza	54	3,2037	,76182
Ayuda en problemas de salud	54	3,1111	,81650
Ayuda a cuidar a los adolescentes	54	3,4259	,81500
Ayuda en el cambio por necesidad de un país a otro	54	3,1852	,93312

5.5 Valoración del programa “CaixaProinfancia”

Las respuestas obtenidas en la tabla 9 de opinión personal de lo que consideran más favorable o que les ha aportado mayores beneficios dentro del programa, nos muestran que algunas familias han preferido no responder a esta cuestión y otras consideran, en vista de los porcentajes más altos, que lo mejor de CaixaProinfancia fue todo en general, no ven nada negativo y el trato a sus hijos (tabla 9).

Tabla 9
Opinión personal positiva del programa

	Frecuencia	Porcentaje válido
Ayudas	3	5,6
Todo	11	20,4
Trato a hijos	10	18,5
No responde	13	24,1
Haber conocido el programa	3	5,6
Apoyo psicológico	1	1,9

Apoyo cuando más se necesitaba	5	9,3
La ayuda a mis hijos fue buena toda	2	3,7
Aprendizaje con actividades y clases	4	7,4
Tiempo académico	1	1,9
La labor que están realizando	1	1,9

En la tabla 10 de opinión personal negativa o propuestas de mejora algunas familias consideran que sería bueno que en el programa hubiera alguna persona que hablara su lengua nativa, sobretodo el dialecto marroquí, ya que se encuentran un gran número de adolescentes procedentes de Marruecos dentro del programa. Los adolescentes suelen hablar la lengua castellana la mayoría pero no sus familias.

Tabla 10

Opinión personal negativa o sugerencias para el programa

	Frecuencia	Porcentaje válido
No hay nada malo	15	27,8
Todo es bueno	10	18,5
Personal con idiomas	2	3,7
Falta de ayudas	2	3,7
No responde	19	35,2
Pocos días a la semana e idioma	3	5,6
Que no haya un programa para padres que estén en paro y los ayuden a encontrar trabajo	1	1,9
Cuando por la edad los hijos no puedan seguir en el programa	1	1,9
Respeto por algunos compañeros del programa	1	1,9

5.6 Percepción de las familias de la necesidad de ayuda externa

El análisis de la media y la desviación típica de los datos cuantitativos se presentan en la tabla 11, nos muestra que los padres estarían más a favor de derivar a sus hijos adolescentes o familiares a otras instituciones públicas en caso de violencia doméstica o abusos sexuales.

Tabla 11

Estadístico-descriptivos para derivar a otras instituciones externas a personas con problemas a través del programa CaixaProinfancia

	N	Media	Desv. Típ.
Sufre trastornos de drogas	54	2,6852	1,35736
Sufre abusos sexuales	54	2,7037	1,40926
Sufre violencia doméstica	54	2,7407	1,42994
Sufre acoso escolar	54	2,6481	1,30539
Sufre algún problema dentro del programa	54	2,5926	1,31060
Sufre trastornos de desarrollo	54	2,3704	1,29289
Sufre depresión	54	2,5926	1,22117
Sufre trastornos de autismo (Trastorno psicológico que se caracteriza por la concentración en el mundo interior y la progresiva pérdida de contacto con la realidad exterior).	54	2,5741	1,32611
Sufre embarazos no deseados	54	2,3889	1,32347
Necesita adaptación entre grupos de iguales	54	2,5741	1,17525

La mayoría de las familias, según nos muestra la tabla 12, han sido atendidas alguna vez por problemas económicos y casi nunca porque los abuelos de los adolescentes hayan tenido que ejercer el rol parental.

Tabla 12

Estadístico-descriptivos de atención por psicólogos u otros especialistas

	N	Media	Desv. Típ.
Crisis económica	54	2,8148	1,10016
Abuelos que han ejercido el rol parental con el adolescente	54	1,9630	1,08093
Familia en la que los conflictos son habituales	54	2,0556	1,29464
Adolescente violento	54	2,0926	1,29248
Su pareja viene de otra relación y tiene hijos/as	54	2,1481	2,05956

5.7 Propuestas de mejora

Los aspectos que requieren mejora según la tabla 13 son aquellos como el control de asistencia por parte de los adolescentes a sus hijos, pero en general todas las respuestas están equiparadas y no consideran que haya muchos aspectos de mejora.

Tabla 13

Estadístico-descriptivos de las cuestiones que requieren atención en el programa CaixaProinfancia

	N	Media	Desv. Típ.
La atención educativo-escolar de los adolescentes	54	2,4259	1,02058
La atención educativa a los padres/madres	54	2,5000	1,02331

La preparación de los profesionales	54	2,3148	1,00610
Las vías de comunicación con el centro escolar	54	2,5556	1,14376
La calidad materiales didácticos aportados	54	2,4815	,96624
La cantidad de materiales didácticos aportados	54	2,3519	,99351
El control de asistencia por parte de los profesionales	54	2,1481	1,13947
El aviso a las familias de los estudiantes que no asisten	54	2,9630	5,78861
Personal que hable otros idiomas	54	2,9074	,97649
Asesoramiento a las familias para la ayuda de los deberes en casa	54	2,7778	1,07575
Integración de recursos para el aprendizaje en clase	54	2,6852	1,12977

6. CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación ha consistido en averiguar cuál es la opinión, satisfacción y propuestas de mejora de las familias en el programa CaixaProinfancia al cual pertenecen sus hijos adolescentes. Para llegar a obtener los resultados se han utilizado tablas, porcentajes, gráficos y comentarios para clarificar los resultados y como instrumento el cuestionario validado anteriormente por algunos de los expertos que conforman el programa CaixaProinfancia.

En primer lugar es destacable el alto grado de participación por parte de las familias, ya que el coordinador del programa CaixaProinfancia había obtenido numerosas quejas de la comprensión de todos los ítems del cuestionario por parte de las familias. Ahondar sobre las cuestiones que se deben considerar en el ejercicio de este modelo intercultural y en la razón de ser de la diversidad de creencias dentro de estos puede ser otra ocasión para la reflexión, la discusión y la investigación.

6.1 Conclusiones

La sistematización y organización de la información ha permitido el establecimiento de las siguientes conclusiones:

- La falta de recursos económicos se identifica como una de las características que producen las condiciones factibles para que estas familias y sus hijos entren dentro del riesgo de exclusión y se produzca el abandono escolar. El trabajo profundiza en las causas que llevan a los adolescentes a abandonar los estudios, la principal razón son las dificultades económicas del hogar de origen del adolescentes. A partir de los 13 años el desinterés y el desaliento de los adolescentes comienza a crecer, alcanzando su pico entre los de 15 y 16 años, siendo la principal causa empleada para alejarse de la educación con la necesidad de trabajar, maternidad precoz o cuidado de hermanos pequeños (Aristimuño, 2009).
- La valoración del programa en sí es satisfactoria, siendo mayor dicha valoración por parte de los padres el trato a sus hijos, lo cual supone una percepción importante para este tipo de proyectos y para la reputación del programa. Al respecto, Booth y Ainscow (2002) plantean la inclusión como un “proceso de mejora sistemático del sistema y las

instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.

- La muestra en relación al empleo es consecuente con el tipo de familias que no disponen de los recursos básicos, predominando la situación de parados y contratados a tiempo parcial, por ello es importante la planificación y desarrollo de programas de atención a la exclusión social y a la vulnerabilidad. En la Región de Murcia se trabaja desde Institutos de Secundaria y desde la Conserjería de Educación para implementar programas y ayudas que cubran este tipo de necesidades, aunque como se observa nunca es suficiente. Desde la Conserjería de Educación de la Región de Murcia encontramos diferentes programas que están en vigor actualmente para atender a la diversidad.
- El perfil de participación en actividades de ocio es bajo, las familias no suelen participar en las actividades que se les proponen dentro del programa que centran su interés hacia actividades de índole cultural, lúdica y turística, realzando la importancia del entretenimiento dentro del ámbito del ocio en familia. Sin embargo, las actividades son poco presenciales.
- El contexto socio-cultural-económico no influye dentro de las actividades ya que desde el programa se facilitan condiciones económicas, instalaciones y servicios accesibles a todas las familias e hijos. Se observa que las familias no conocen muy bien todas las instalaciones de las que dispone el programa.
- En relación a la influencia académica por parte de los profesionales del programa, las familias opinan que es beneficioso para sus hijos, ya que en muchos de los casos el nivel académico es bajo dada a la situación desestructurada dentro de las familias, aunque consideran que deberían conciliarse actividades de cara a la ayuda en casa para los padres, ya que en su inmensa mayoría tiene un nivel académico bajo o son inmigrantes y no comprenden bien a la hora de poder ayudar a sus hijos con las tareas de casa.
- Se considera que la atención por parte de otras instituciones u especialistas en problemas como abusos sexuales, acoso escolar, depresión, etc., es un factor importante para las familias aunque muchas de ellas no derivarían a sus familiares.
- Las justificaciones en lo mejor y peor del programa han sido altamente positivas, aunque algunas familias del colectivo inmigrante consideran que deberían haber personas que hablaran su lengua de origen.

Se puede concluir por tanto, que tras el estudio de los datos aportados por las familias, la situación de los adolescentes ha mejorado en áreas del ámbito escolar, social y familiar, así como en habilidades de autonomía personal y relaciones con el entorno.

Aunque las familias tienen muchas dificultades y carencias en necesidades básicas para sus hijos tienen una buena opinión del programa en general y observan cambios positivos en sus hijos.

7. REFERENCIAS

- Aristimuño, A. (2009). "El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención". *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, REICE. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf> Consultado el 20-06-2016
- Ávalos, D; & Thomas, E. (2007). *Medición de la Vulnerabilidad Social: Un análisis de los alumnos de Infoca*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile. Recuperado de:
http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe_Final_Medicion_Vulnerabilidad_Social.pdf Consultado el 04-06-2016
- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (4), 4. Recuperado de:
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm Consultado el 16-06-2016
- Bel Adell, C. (2002). Exclusión social: Origen y características. *Curso de Formación específica. Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos*. Murcia. Recuperado de:
http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf Consultado el 20-06-2016
- Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales: programa de especialización. *Teoría, métodos y técnicas de la investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 29-169. Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/8426515/Libro-Metodologiade-La-Investigacion-Cuantitativa> Consultado el 16-06-2016
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (2ª de)*. Manchester: CSIE (trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid. Recuperado de: <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf> Consultado el 20-06-2016
- Bohaca, J. G. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de educación*, (345), 133-155. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_06.pdf Consultado el: 20-06-2016
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 1 (16), Recuperado de:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRER_A_1.pdf Consultado el 15-06-2016
- Corbella, M. R., Cuadrado, A. M. M., Williamson, G., Ramos, M. A. C., & Zepeda, R. (2013). *Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización*. Revista Iberoamericana de educación, (61), 159-177.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Sage. Recuperado de:
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GnwINW2IHZMC&oi=fnd&pg=PP2&dq=%E2%>

- 80%A2%09Dyson,+A.+y+Millward,+A.+(2000).+School+and+special+needs:+Issues+of+Innovation+and+Inclusion.+Londres:+Paula+Chapman.&ots=dl_k50YNeA&sig=4_iQLr6G7VwhC7tMEEnGaEKEVKzg#v=onepage&q&f=false Consultado el 20-06-2016
- EAPN España. *Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social* en el Estado Español. Recuperado de: <http://www.eapn.es/> Consultado el 29-03-2016
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf> Consultado el 20-06-2016
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona, Ariel. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf> Consultado el 19-05-2016
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (50), 41-64. Consultado el 11-05-2016
- Fuentes, F. J. M. y Callejo, M. B. (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España*. Obra Social, Fundación la Caixa.
- Frutos, A. E., Sánchez, M., & Guirao, I. (2015). *Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social*. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 31-46. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/3772> Consultado el 29-04-2016
- García, M. G., & Alifonso, C. P. (2005). *Intervención psicopedagógica: Proyectos y programas de intervención en situaciones de infancia en riesgo social*. Universitat tarraconensis: *Revista de ciències de l'educació*, (1), 217-232. Consultado el 10-06-2016
- García, M., Bataller, J. C., Pareja, R. M., & Gelabert, A. S. (2013). *Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista de educación*, (361), 65-94. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36103.pdf?documentId=0901e72b8163106d> Consultado el 20-06-2016
- Guía de Financiación Europea, Programas Sociales 2014-2020. (2014). Madrid. Recuperado de: http://www.plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1394552248_guia_financiacion_europea_2014-2020_vf_digital.pdf Consultado el 14-06-2016
- González, E (2001). (Coord.) *Menores en desamparo y conflicto social*. Editorial CCS.
- Hargreaves, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzLUossL1aMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=%E2%80%A2%09Hargreaves,+A.+\(1999\):+Profesorado,+cultura+y+postmodernidad.+Madrid:+Morata.&ots=gv8MqkH5cm&sig=gJrYeFlpKS_oS_Zly9l6rC8BAF4#v=onepage&q=%E2%80](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzLUossL1aMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=%E2%80%A2%09Hargreaves,+A.+(1999):+Profesorado,+cultura+y+postmodernidad.+Madrid:+Morata.&ots=gv8MqkH5cm&sig=gJrYeFlpKS_oS_Zly9l6rC8BAF4#v=onepage&q=%E2%80)

- %A2%09Hargreaves%2C%20A.%20(1999)%3A%20Profesorado%2C%20cultura%20y%20postmodernidad.%20Madrid%3A%20Morata.&f=false Consultado el 20-06-2016
- Hernández, F., (1995). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia, España: DM.
- Hicks, L., & Stein, M. (2010). *Neglect matters: a multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers*. Recuperado de:
[http://dera.ioe.ac.uk/10989/1/Neglect_Matters_A_multiagency_guide_for_professionals_working_together_on_behalf_of_teenagers_\(March_2010\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/10989/1/Neglect_Matters_A_multiagency_guide_for_professionals_working_together_on_behalf_of_teenagers_(March_2010).pdf) Consultado el 10-06-2016
- Informe Corporativo Integrado. (2014) CaixaBank S.A. Recuperado de:
https://www.caixabank.com/deployedfiles/caixabank/Estaticos/PDFs/InformeCorporativoIntegrado2014_CaixaBank.pdf Consultado el 31-05-2016
- Intermón-Oxfam (2016). Murcia. Recuperado de: <http://www.oxfamintermon.org/> Consultado el 11-05-2016
- Iturbe, I. L., & Galdácano, F. B. (2006). *Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: Retos para una intervención eficaz*. Revista de Psicodidáctica, 11(1), 25-36.
- Izquierdo, A. (coord.) (2006): *Demografía de los extranjeros: incidencia en el crecimiento de la población*, Bilbao: Fundación BBVA.
- Jiménez, M. (2008). *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052008000100010. Consultado el 09-06-2016
- Juárez, Miguel, Víctor Renes Ayala y otros (1995). *Población, estructura y desigualdad social*. En V Informe sociológico sobre la situación social en España, Síntesis, Documentación social, 101: 67-132.
- Lafuente, P. H. (2009). *El análisis de la pobreza y la exclusión social: una propuesta metodológica*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Lázaro, I et al. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Recuperado de:
http://solidaria.unicef.es/pdf/UNICEF_CdebatelIII_Vulnerabilidad_y_exclusion_en_la_infancia_2014.pdf Consultado el 29-04-2016
- Lorenzo, M; Santos, M. A; Godás, A. (2012). *Inmigración y educación. ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?* Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 24(2), 129-148. Recuperado de:
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10358/10797 Consultado el 15-06-2016
- Malave, N. (2007). *Trabajo modelo para enfoques de investigación acción participativa programas nacionales de formación. Escala tipo Likert*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica Experimental de Paria. Venezuela. Recuperado de:

- <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>
Consultado el 03-06-2016
- Martínez, Á. C. (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- Del Mundo, M (2014). *Memoria Médicos del Mundo 2014*. Médicos del Mundo.
Recuperado de: <http://www.medicosdelmundo.es/memorias/2014/operaciones.php> Consultado el 15-06-2016
- Memoria anual del Programa CaixaProinfancia Lorca. Asamblea Local de Lorca. (2014-2015).
- Melendro, M; Cruz, L; Iglesias, A; y Boada, M. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Recuperado de:
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:editorial-Cienciassocialesyjuridicas-0102049CT01A01/Documento_0102049CT01A01.pdf Consultado el 29-03-2016
- Mora, V. (2016). *Breve guía de procedimientos para explorar validez y confiabilidad de cuestionarios*. *Aplicaciones con SPSS 11*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/1982369/Validez_y_Fiabilidad_con_SPSS Consultado el 08-06-2016
- Núñez, A. (2012). *Confiabilidad estadística. Medidas de consistencia Interna*. Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas. Decanato de Investigación y Postgrado. Núcleo Puerto Cabello. Recuperado de:
<http://es.slideshare.net/alexandernunez/confiabilidad-estadistica> Consultado el 20-05-2016
- Pastor, M^a.C. (2009). *La acción tutorial en Educación Infantil y Primaria. Innovación y experiencias educativas*, (16). Recuperado de:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20CARMEN_PASTOR_2.pdf Consultado el 08-06-2016
- Portaceli, A. (2009). *Cuestionario sobre la participación de las familias en el sistema educativo de sus hijos e hijas*. Recuperado de:
<http://www.opasi.es/files/cuestionarioparticipacion.pdf> Consultado el 04-06-2016
- Riera, J et al. (2011). *Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de vulnerabilidad social y pobreza*. Barcelona, España. Pedagogia societat innovatió TIC. Recuperado de:
<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/historic-models-dutilitat/?lang=es> Consultado el 03-06-2016
- Rodrigo, M., y Palacios, J. (1988). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Sen, A. (2001): «*Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*», en Social Development Paper, n.º 1, Asian Development Bank.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (Vol.79). Madrid. Narcea. Recuperado de:
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=%E2%80%A2%09Stainback,+S.+y+Stainback,+W.+\(2001\).+Aulas+inclusivas:+Un+nuevo+modo+de+](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=%E2%80%A2%09Stainback,+S.+y+Stainback,+W.+(2001).+Aulas+inclusivas:+Un+nuevo+modo+de+)

enfocar+y+vivir+el+curr%C3%ADculo.+Madrid.+Narcea.&ots=DZmn0d9wQd&sig=mimoFeR
K67uSek6ZFSI1b6-y-FA#v=onepage&q&f=false Consultado el 20-06-2016

Tezanos, J. F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Vega, F. (2013). Un caso de liderazgo complejo en el ámbito socio-educativo. La experiencia del Programa CaixaProinfancia. Vega, F. (Presidencia), *XXXII Seminario interuniversitario de teoría de la educación*. ADDENDA, Universidad de Cantabria, Santander.

Villagrasa, C., y Ravetllat, I. (coord.) (Ed.). (2009). *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Barcelona, España: Editorial Bosch

Waddock, S. (1999): *Not by Schools Alone. Sharing Responsibility for America's Education Reform*. London, Praeger. Recuperado de:
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf> Consultado el 12-05-2016

REFERENCIAS DEL CUESTIONARIO:

Memoria Caixa Proinfancia, (2013). Libro Blanco. Barcelona.

Memoria anual del Programa CaixaProinfancia Lorca (2014-2015). Asamblea Local de Lorca.

Riera, J et al. (2011). *Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de vulnerabilidad social y pobreza*. Barcelona, España. Pedagogia societat innovació TIC. Recuperado de:
<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/historic-models-dutilitat/?lang=es> Consultado el 03-06-2016

Malgesini, G. (2013). *Seminario Europeo sobre pobreza infantil*. EAPN. Palma de Mallorca, España. Recuperado de:
http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/5/Memoria_IISeminario_Pobrezainfantil.pdf Consultado el 29-03-2016

I.E.S. Emilio Alarcos. (2003). *Evaluación del Programa de Intervención Socioeducativa realizado en el I.E.S Emilio Alarcos*. Fundación CESPA y Proyecto Hombre. Gijón, España. Recuperado de:
http://www.proyctohombrestur.org/fotos/Evaluacion_IES.pdf Consultado el 04-06-2016

Portaceli, A. (2009). *Cuestionario sobre la participación de las familias en el sistema educativo de sus hijos e hijas*. Recuperado de:
<http://www.opasi.es/files/cuestionarioparticipacion.pdf> 04-06-2016

Ávalos, D; & Thomas, E. (2007). *Medición de la Vulnerabilidad Social: Un análisis de los alumnos de Infoca*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile. Recuperado de:
http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe_Final_Medicion_Vulnerabilidad_Social.pdf
Consultado el 04-06-2016

Anexo 1. Borrador del Cuestionario entregado a las familias

PROYECTO “CAIXAPROINFANCIA” EN CRUZ ROJA. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

Este cuestionario está realizado por la Universidad de Murcia, en España. En él, se pretende conocer el grado de satisfacción de las familias con el programa “CaixaProinfancia” en el que participa su hijo/a o adolescente a su cargo.

Por favor cumplimente con una **X** la opción deseada en la siguiente escala de valores (nada, poco, algo, mucho); siendo “Nada” el valor más bajo o negativo y “Mucho” la valoración más alta o positiva. Este cuestionario es anónimo. Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Quién cumplimenta el cuestionario? Padre ☐ Madre ☐ Tutor Legal ☐
 Edad: _____

2. Estudios de los padres

	Sin estudios	EGB/ESO/FP1	BUP/Bachillerato/FP2	Universitarios
Padre				
Madre				
Tutor Legal				

3. Situación Laboral

	En paro	Tiempo parcial	Tiempo completo	Tareas hogar	Jubilado
Padre					
Madre					
Tutor Legal					

4. País de procedencia del PADRE: _____

País de procedencia de la MADRE: _____

País de procedencia del TUTOR LEGAL: _____

5. N.º de personas con las que convive: _____ **N.º de hijos:** _____

6. Personas con las que convive:

Padre ☐ Madre ☐ Abuelos ☐ Hijos ☐ Nietos ☐ Otros ☐
 (Tíos/as, etc.)

7. Sexo del adolescente por el que se entrega el cuestionario: Chico ☐ Chica ☐

8. Edad del adolescente que por el que se entrega el cuestionario: _____ **Curso Académico:** _____

9. País de procedencia del adolescente: _____

10. En qué medida inciden estos aspectos en usted en la búsqueda de empleo.

Nivel de educación	Nada	Poco	Algo	Mucho
Falta de Experiencia laboral	Nada	Poco	Algo	Mucho
Barrio en el que vive	Nada	Poco	Algo	Mucho
Edad	Nada	Poco	Algo	Mucho
Otros (especificar):				

11. ¿En qué medida conoce....?

La labor educativa de la ONG Cruz Roja	Nada	Poco	Algo	Mucho
El programa “CaixaProinfancia”	Nada	Poco	Algo	Mucho
Las instalaciones del centro	Nada	Poco	Algo	Mucho
Los educadores del centro escolar	Nada	Poco	Algo	Mucho
Los objetivos educativos que se trabajan con los adolescentes	Nada	Poco	Algo	Mucho

12. ¿En qué medida cree que el programa “CaixaProinfancia”...?

Favorece la autonomía (pensar por sí mismo) del adolescente	Nada	Poco	Algo	Mucho
Contribuye a la mejora del rendimiento escolar	Nada	Poco	Algo	Mucho
Favorece las relaciones escolares entre sus compañeros	Nada	Poco	Algo	Mucho
Favorece su confianza y motivación para aprender	Nada	Poco	Algo	Mucho
Ayuda económicamente a familias desfavorecidas	Nada	Poco	Algo	Mucho
Ayuda a hacer frente a la pobreza	Nada	Poco	Algo	Mucho
Ayuda en problemas de salud	Nada	Poco	Algo	Mucho
Ayuda a cuidar a los adolescentes	Nada	Poco	Algo	Mucho
Ayuda en el cambio por necesidad de un país a otro	Nada	Poco	Algo	Mucho

13. ¿En qué medida cree que el programa “CaixaProinfancia” aborda los siguientes contenidos?

Hábitos de vida saludables	Nada	Poco	Algo	Mucho
Convivir sin violencia	Nada	Poco	Algo	Mucho
Prevención del consumo de drogas	Nada	Poco	Algo	Mucho
Educación sexual	Nada	Poco	Algo	Mucho
Educación emocional	Nada	Poco	Algo	Mucho
Relaciones familiares	Nada	Poco	Algo	Mucho
Diagnósticos psicológicos de adolescentes	Nada	Poco	Algo	Mucho
Asistencia psicológica	Nada	Poco	Algo	Mucho

14. ¿En qué medida se encuentra satisfecho con...?

El trabajo que realizan los profesionales	Nada	Poco	Algo	Mucho
Desarrollo del adolescente con el programa “CaixaProinfancia”	Nada	Poco	Algo	Mucho
La mejora de las calificaciones escolares del adolescente	Nada	Poco	Algo	Mucho
Las habilidades sociales del adolescente (Pedir ayuda, dar las gracias, comprender los sentimientos de sus compañeros)	Nada	Poco	Algo	Mucho
El diálogo con el adolescente sobre problemas escolares	Nada	Poco	Algo	Mucho
El diálogo con el adolescente sobre problemas personales	Nada	Poco	Algo	Mucho
Los talleres educativo-familiares	Nada	Poco	Algo	Mucho
La atención a la alimentación familiar	Nada	Poco	Algo	Mucho
El transporte en una actividad de ocio	Nada	Poco	Algo	Mucho

El clima de confianza, participación y respeto entre los trabajadores del programa	Nada	Poco	Algo	Mucho
La puesta en práctica de lo que conocen del programa	Nada	Poco	Algo	Mucho
Que el adolescente forme parte del programa “CaixaProinfancia”	Nada	Poco	Algo	Mucho

15. ¿En qué medida está a favor de derivar a otras instituciones públicas al adolescente o familiar, si...?

Sufre trastornos de drogas	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre abusos sexuales	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre violencia doméstica	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre acoso escolar	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre algún problema dentro del programa	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre trastornos de desarrollo	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre depresión	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre trastornos de autismo (Trastorno psicológico que se caracteriza por la concentración en el mundo interior y la progresiva pérdida de contacto con la realidad exterior).	Nada	Poco	Algo	Mucho
Sufre embarazos no deseados	Nada	Poco	Algo	Mucho
Necesita adaptación entre grupos de iguales	Nada	Poco	Algo	Mucho

16. Atención por psicólogos u otros especialistas en alguno de los siguientes casos...

Crisis económica	Nada	Poco	Algo	Mucho
Abuelos que han ejercido el rol parental con el adolescente	Nada	Poco	Algo	Mucho
Familia en la que los conflictos son habituales	Nada	Poco	Algo	Mucho
Adolescente violento	Nada	Poco	Algo	Mucho
Su pareja viene de otra relación y tiene hijos/as	Nada	Poco	Algo	Mucho

17. ¿En qué medida ha participado en...?

Los talleres educativo-familiares	Nada	Poco	Algo	Mucho
Actividades grupales	Nada	Poco	Algo	Mucho
Reuniones individuales con el profesorado	Nada	Poco	Algo	Mucho
Actividades de ocio con otros padres fuera de clase para preparar una actividad del programa	Nada	Poco	Algo	Mucho
El buen uso de las nuevas tecnologías por parte del adolescente	Nada	Poco	Algo	Mucho

La decisión del adolescente a no abandonar los estudios	Nada	Poco	Algo	Mucho
La organización del tiempo del adolescente en casa	Nada	Poco	Algo	Mucho
El fomento de la lectura para el adolescente	Nada	Poco	Algo	Mucho
Seguimiento y ayuda con los deberes	Nada	Poco	Algo	Mucho
Supervisar y promover el estudio en casa	Nada	Poco	Algo	Mucho
Garantizar un buen ambiente de estudio en casa	Nada	Poco	Algo	Mucho

18. ¿En qué medida requieren mejora los siguientes aspectos?

La atención educativo-escolar de los adolescentes	Nada	Poco	Algo	Mucho
La atención educativa a los padres/madres	Nada	Poco	Algo	Mucho
La preparación de los profesionales	Nada	Poco	Algo	Mucho
Las vías de comunicación con el centro escolar	Nada	Poco	Algo	Mucho
La calidad materiales didácticos aportados	Nada	Poco	Algo	Mucho
La cantidad de materiales didácticos aportados	Nada	Poco	Algo	Mucho
El control de asistencia por parte de los profesionales	Nada	Poco	Algo	Mucho
El aviso a las familias de los estudiantes que no asisten	Nada	Poco	Algo	Mucho
Personal que hable otros idiomas	Nada	Poco	Algo	Mucho
Asesoramiento a las familias para la ayuda de los deberes en casa	Nada	Poco	Algo	Mucho
Integración de recursos para el aprendizaje en clase	Nada	Poco	Algo	Mucho

19. Responda brevemente a las siguientes cuestiones y justifique su respuesta:

Lo mejor de "CaixaProinfancia" para mí fue:	Lo peor de "CaixaProinfancia" para mí fue:

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

LA ESCUELA PÚBLICA FRENTE A LA DIVERSIDAD. LA LUCHA POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Jesé Javier Moreno Parra

José Ignacio Rivas Flores

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

Tal como ya hemos defendido en otros escritos (Rivas, 2017), consideramos la escuela pública como el espacio sobre el que construir un sistema educativo basado en la justicia, la equidad y la solidaridad. En este marco, uno de sus grandes retos, sin duda, es el de la *diversidad*. De hecho, es la clave para garantizar los principios anteriores. Nunca antes hemos contado en nuestras aulas con un espectro tan amplio de alumnado, cada uno con sus peculiaridades: étnicas, cognitivas, sociales, culturales, etc. En este contexto la diferencia puede ser entendida como un obstáculo, desde las posiciones convencionales más extendidas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la diferencia puede y debe ser entendida como un valor: "la igualdad humana no es un fenómeno biológico, sino un precepto ético" Melero (2004, p.51).

Este planteamiento puede colisionar con las lógicas de una escuela que se basa en estándares y pretende la homogeneidad del alumnado. Especialmente delicadas son las situaciones que se dan con las personas que se alejan de la tan arraigada normalidad. Los "desarrapados" de la sociedad no encuentran en la escuela refugio alguno, pues el modelo de educación bancaria que rige en la misma esconde el más potente de los mecanismos de selección-segregación. Además, las lógicas del *paradigma médico* o *deficitario*, establecen una abyecta sinergia con la concepción bancaria de la educación, colocando en el centro de la maquinaria segregadora, a modo de filtro incuestionable, el concepto de normalidad. Paradójicamente, la escuela ha supuesto tanto una oportunidad para la construcción de la ciudadanía, como, por desgracia, un mecanismo de domesticación, clasificación y segregación, perpetuando un sistema injusto.

Tomando como referencia a Esteve (2010), entendemos que la educación es mucho más que un proceso de socialización o de instrucción. Antes bien, persiguen dotar a los sujetos de autonomía, sentido crítico, de una mejor comprensión del mundo y, en última instancia, liberarlos. En el contexto de la paradoja de la que estamos hablando, la educación es transmisora de la cultura, a la vez que general las herramientas para ponerla en tela de juicio, a partir del ejercicio de la crítica, generando las condiciones para su transformación. De esta forma, debemos entender la Educación como un proceso de toma de conciencia; un mecanismo mediante el cual oprimidos y opresores pasan a ser hombres y mujeres luchando por su emancipación (Freire, 1980).

La escuela debe ser, pues, un proceso liberador, pero, en palabras de Gimeno (1995), no podemos ser libres en un contexto en el que impera la desigualdad. Necesitamos tener posibilidades de ser y de participar. En otras palabras, la escuela pública sólo podrá ser si lo es para todos y todas, compensando la desigualdad social,

cultural, económica, cognitiva, física o de género. Esta postura supone posicionarnos frente a la actual moral hegemónica neoliberal:

Desde esta teoría se estructuran las nuevas relaciones sociales y económicas desde el punto de vista de la creencia en una falaz igualdad de oportunidades desde la que la libre competencia se convierte en el mecanismo regulador para conseguir la equidad social. Se supone que las leyes del mercado libre actúan como factor de equilibrio social en la medida en que el éxito o fracaso social viene determinado por el mérito personal. (Rivas, 2004).

Desde nuestro punto de vista, hablar de escuela inclusiva en el marco de la escuela pública es ser redundante. La inclusión no puede ser un accesorio, un añadido o una opción entre otras posibles sino forma parte indisoluble del concepto de lo público. La escuela pública será inclusiva, y por tanto democrática, o no será pública.

Cuando hablamos de una escuela que persigue la construcción de ciudadanos libres, debemos hacerlo en términos de esperanza y rebeldía; pues educar es un acto ético y político. En palabras de Carbonell (2008, p.12), la Educación "debe tener ese componente utópico capaz de remover conciencias; de mantenernos soñando despiertos, anhelando un futuro mejor y siempre inacabado". Supone romper con lo que hay, transgredir la norma, crear nuevas vías. Coherentemente, esto solo es posible en un proceso intersubjetivo y colectivo: ineludiblemente me educo con los otros y me educo gracias a que ese otro, necesariamente, no soy yo; es un ser diferente a mí. Por tanto siempre me educo en la diferencia.

No podemos hablar de Educación sin hacerlo en términos de respeto a la diferencia y de reconocimiento del otro como un igual, como un ser completo. El acto de educarse requiere de la participación de los sujetos y siempre será democrático, pues no puede quedarse en una relación impuesta, ajena y sin sentido. Debemos escapar de los planteamientos de "la escuela tradicional que sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea" (Ferrer, 2009, p.97). En contraposición a esta idea encontramos la propuesta de Rogers (1982, p.99), "cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala un clima de autenticidad, apreciación y empatía en la clase; cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educacional". Pero para que se den este tipo de planteamientos se hace necesaria la plena confianza en que todos y todas somos, sin excepción, competentes para aprender.

Filogenia e inteligencia: herencia y normalidad vs el ser humano como posibilidad

Las nuevas teorías sobre la inteligencia y los aportes que en los últimos años ha hecho la neurociencia en relación a cómo aprendemos, nos permiten repensar y reorganizar la escuela. De hecho, las diferentes propuestas de innovación educativa de carácter transformador exigen la adecuación de una Orientación Educativa que trabaje desde lógicas compatibles. Normalmente la psicología se ha preocupado más por medir la inteligencia que por definirla y entenderla (Ovejero, 2003). En esta misma línea Horn

(1988) sugiere que la inteligencia no es una identidad unitaria en modo alguno, por lo que los intentos por descubrirla son casi inútiles.

Ese afán por medir la inteligencia se ha materializado históricamente en nuestras escuelas en el concepto de CI. Éste concepto y el de "edad mental" pretenden simplificar y reducir algo sumamente complejo. "Si uno considera la inteligencia en toda su riqueza y diversidad, se hace literalmente imposible captar su esencia en una única variable dependiente" (Sternberg, 1988, p.175). En esta línea, Howard Gardner propone el concepto de inteligencias múltiples donde la inteligencia no es vista como algo unitario, sino algo que agrupa diferentes capacidades. Es entendida como un conjunto de inteligencias distintas e independientes, definiéndose como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para solucionar problemas o crear productos que tienen valor para una cultura (Gardner, 2012). Desde este planteamiento, la inteligencia difícilmente pueda ser cuantificada, resaltándose la importancia del contexto y la experiencia en su construcción.

Los sistemas de orientación educativa de los centros escolares asumen uno u otro concepto de inteligencia, desarrollando lógicas distintas en su actuación. En algunos casos, por suerte, encontramos posiciones que subvierten la lógica tradicional. Bisquerra (2002) señala que la Orientación educativa responde a un proceso continuo de todas las personas y todos los aspectos y persigue potenciar el desarrollo humano en su totalidad. No obstante, podemos encontrar una Orientación Educativa que se muestra como el brazo fuerte de la ciencia y la técnica dentro del marco escolar, que desde una concepción psicológica o psicopedagógica de carácter técnico e instrumental, utiliza el diagnóstico para detectar a aquellos sujetos que tienen *necesidades especiales*, para así poder darles una respuesta individualizada. De esta manera, la psicopedagogía y la psicología cumplen una función básica: "hacer olvidar el carácter relacional y social de los sujetos, psicologizando problemas sociales de forma que así puedan echarle la culpa al individuo de lo que le pase; [...] la psicometría se convierte en una pseudociencia política e ideológicamente interesada" (Ovejero, 2003: 20).

Desde otro punto de vista se aplica a la inteligencia una dimensión genética, vinculándola, necesariamente, con las funciones del cerebro. "El cerebro puede considerarse como la característica anatómica fundamentalmente distintiva del hombre" (Ayala, 1983: 157). Si bien es cierta esta base biológica, esto no quiere decir que esté determinada por la herencia genética. Desde una perspectiva socioconstructivista, la adquisición de cultura genera desarrollo; por lo que un cerebro expuesto a la nada, nada será. El desarrollo humano viene condicionado por las bases biológicas que lo sustentan, pero es en la interacción con los otros y las otras cuando nos desarrollamos (Melero, 2004). Por tanto, podemos afirmar que no nacemos inteligentes, nos hacemos inteligentes. De igual manera, podríamos decir que no nacemos humanos, nos hacemos humanos.

Esta indeterminación es clave para diferenciarnos del resto de los animales, pues desde un punto de vista estrictamente biológico el cerebro de un chimpancé apenas tiene diferencia con el nuestro. El desarrollo filogenético que hemos experimentado como especie, gracias a un potente cerebro y a la expansión del neocórtex -parte del

cerebro que compartimos con otros mamíferos superiores- nos "permite dar un salto cualitativo al asumir no sólo las funciones que el tálamo desempeña en las órdenes anteriores sino que, además, y este es el aspecto más distintivo a diferencia de otros mamíferos, existen en él extensas zonas mudas o áreas de asociación que carecen de proyecciones sensoriales y se relacionan sólo entre sí o con otras zonas de la corteza. Sin duda esto nos posibilita para ser humanos, pero es una característica insuficiente por sí sola" (Pérez, 2007). Calderón (2014) coincide también en considerar el desarrollo humano en el marco de la combinación entre el genoma y el medio en el que se encuentra el individuo.

Por tanto, gracias a un cerebro mayor y más complejo -aunque no sólo a esto-, y a una marcada neotenia, el ser humano ha podido desarrollar aquello que lo hace esencialmente diferente al resto: la cultura. El ser humano es un ser cultural. Aunque el concepto de cultura es polisémico y puede ser entendido de una u otra manera dependiendo del posicionamiento que tomemos, para nosotros la cultura será aquel dispositivo humano de adaptación al medio -o de adaptación del medio a nuestras necesidades- formado por normas, valores, símbolos, creencias y demás construcciones humanas. Una cultura compartida y construida por todas y todos que interacciona irremediabilmente con nuestra base biológica y la transforma: "hoy sabemos que el desarrollo y el aprendizaje desarrollan cambios funcionales en el sistema nervioso" (Kandel, 1983).

Objeto, propósitos y contexto de la investigación

Nuestro foco de estudio se enmarca en la experiencia vivida por la familia de una niña diagnosticada con inteligencia límite que, sintiéndola discriminada, deciden cambiarla de escuela en busca de otra en la que se sintiese incluida. Pretendemos conocer y analizar dicha experiencia, con el fin de acercarnos y mejorar nuestra comprensión en torno a los procesos de inclusión y exclusión que se dan en la escuela y el papel que juega la evaluación psicopedagógica y la orientación educativa en estos. Se pretende también propiciar la reflexión de la familia, sobrando un carácter educativo: el hecho de construir el relato de experiencia, contribuye a que el autor o autora encuentre "sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. [...] dejan de ser lo que eran, se transforman, son otros" (Suárez, 2014: 111).

Toda investigación ha de tener una correcta adecuación entre la metodología y el objeto de estudio, por lo que abordamos el estudio en el análisis de la experiencia desde un enfoque biográfico-narrativo. Para ello hemos construido un relato biográfico que nos permita comprender la experiencia vivida por esta familia en su singularidad, más que una explicación causal orientada a la generalización, desvelando así un contexto de vida específico (Bolívar, 2002). El estudio se centra en "el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales" (Sánchez, 2010, p. 47), abriendo la interpretación a "la existencia de una realidad social y cultural construida históricamente por los seres humanos" (Zapata, 2005, p. 59).

La narración de cada sujeto pone de manifiesto una experiencia única y peculiar, si bien reconstruye su dimensión colectiva [...], no existe una realidad social o cultural fuera o al margen de los sujetos que la experimentan. Por eso mismo la experiencia nos diferencia e individualiza, al tiempo que nos ubica y sitúa en un marco socio-histórico (Leite & Rivas, 2014, p. 64).

Establecemos, por tanto, relaciones horizontales con los sujetos investigados, para -en nuestro caso- contribuir a la transformación democrática de la escuela y del saber pedagógico” (Suárez, 2007). Planteamos, pues, una investigación de corte democrático, participativo e inclusivo, a partir de la construcción y el análisis de un relato basado en la experiencia vivida por una familia con una niña diagnosticada con *inteligencia límite*.

¿Quién es Alicia?

Alicia era una niña sonriente, dulce y con muchas ganas de aprender y participar. Cuando la vi por primera vez, en la clase de segundo de primaria, me llamó la atención porque durante el año anterior había participado frecuentemente en las clases de ese grupo y ella no estaba. Captó mi atención por ser nueva, y por nada más. No había nada especialmente peculiar, y mucho menos negativo en esa niña, era una más.

Recuerdo que estaban escribiendo, y ponía un empeño enorme, sintiéndose orgullosa de su trabajo: "profe está bien", me decía con una sonrisa de oreja a oreja. Era una niña orgullosa y entregada a su trabajo, pero sobre todo era una niña feliz. En esa clase no era raro ver a un niño sonreír, la sonrisa era algo cotidiano, normal, constante, pero si algo caracterizaba a Alicia era la perpetua sonrisa.

Cuando llegó la hora del recreo los niños y las niñas desayunaron y salieron al patio. Yo me quedé charlando con su maestra, que es amiga mía, y me informó sobre Alicia. Al parecer era una de esas niñas y niños que "migraban" desde otros colegios en busca de una mirada, un sentir y un hacer más humano. Alicia había sido diagnosticada como menos capaz que el resto y sus padres no lo aceptaban. Hasta aquí me contó.

Enseguida me puse a pensar en cuáles serían las razones por las que Alicia había sido diagnosticada como menos capaz. Además me preguntaba cuál sería su diagnóstico. Debo reconocer que no soy un especialista en el campo de la pedagogía terapéutica, de hecho nunca me ha interesado demasiado, debido al posicionamiento generalizado de ésta dentro del paradigma deficitario; no obstante he tenido que trabajar con manuales de trastornos como el DSM-4 y, por suerte o por desgracia, su contenido no me es ajeno.

Primero pensé en lo que, en mi opinión, podía ser más probable debido a las estadísticas que manejaba: TDA o TDAH¹. Pero no podía ser, la concentración de Alicia en sus tareas era enorme, además de ser una niña relajada. Luego pensé en otra de las modas del momento: los niños y las niñas disruptivos. Pero era imposible, pues Alicia era una niña ejemplar e increíblemente obediente. Por tanto, necesitaba hablar

¹ Trastorno de Atención y/o Trastorno de Atención e Hiperactividad.

con la maestra en otro momento o con la directora del centro, quien seguro que sabía de qué se trataba. Así fue como Alicia captó mi interés.

Debo reconocer que no pude salir de mi asombro, pues Alicia había sido diagnosticada de *inteligencia límite*. Yo conocía a la niña, había trabajado con ella, ¿qué clase de profesional podría hacer esta afirmación? Al margen de mi posición frente al concepto de inteligencia, esta niña no tenía un pelo de tonta. Decir que alguien tiene inteligencia límite es un eufemismo, pues todos sabemos que hay detrás de este concepto: "su hija es tonta". De esta manera comencé a leer sobre el concepto de inteligencia y me encontré con un libro que sentaría las bases de mi interés por este trabajo de investigación y mi futura Tesis: *La cara oculta de los Test de Inteligencia*.

La directora me explica cuál ha sido el proceso que ha vivido la familia y la propia niña. Una historia que me sobrecogió, pues me dice que esta niña, la de la sonrisa perpetua, no sólo no sonreía, sino que era completamente infeliz. No quería ir a la escuela y lloraba a todas horas. ¿Cómo una niña que disfruta estudiando podía ser infeliz en su anterior escuela?

Me describe cuál fue la experiencia de la niña, resaltando el papel que jugó la tutora y la orientadora en su proceso de exclusión. Al parecer, la tutora pidió a la orientadora que diagnosticara a Alicia, la cual le pasó una batería de test y determinó que era menos capaz que otros para aprender. De esta manera la niña fue segregada, sentándola al final de la clase y dándole tareas menores, que pretendían adaptarse a sus capacidades.

Al parecer Alicia no había tenido ningún problema en la etapa de infantil. Es al comenzar primaria, con una nueva maestra, cuando ésta asegura que la niña no es *normal* y que necesita ser diagnosticada e intervenida. La familia no se contentó con la respuesta de la escuela, y tras intentar dialogar con la directora del anterior centro, la tutora y la orientadora, no encuentran otra solución a la de abandonar el centro. En esta búsqueda, gracias a una amiga, conocen *La Capuchina* y se ponen en contacto con su directora. Tras reunirse con ella acuerdan que matricularán a la niña para el siguiente curso.

Sigo trabajando con Alicia durante algunas semanas, ahora observándola con más atención. Cada vez mi asombro aumenta más y más ¿qué habían visto en el anterior colegio para afirmar que Alicia tenía inteligencia límite? No sólo hace bien sus tareas, se relaciona correctamente con los demás niñas y niños, es cuidadosa y detallista... sino que además es bastante creativa. Cuando hace un dibujo no se limita a rellenar como la mayoría, hace suyo el trabajo y lo transforma. Sin duda llama la atención lo imaginativa que es. Supuestamente era una niña callada, introvertida y extremadamente tímida, pues esos fueron algunos de los motivos que hicieron saltar las alarmas en su anterior colegio. Pero aquí se muestra orgullosa de hablar en público y representar a sus compañeros.

La cuestión era simple: La inteligencia límite e Alicia no es parte de su naturaleza, sino que se define en el marco de relación con algunos sujetos de la escuela. En ese sentido es algo construido como parte de la realidad social, cultural y educativa de este marco particular, convirtiéndolo en parte de su realidad, en este caso como una carga que lastra su futuro. De esta manera Alicia llegó a asimilar su propia incapacidad:

"mama, ¿es que yo soy tonta?". Nos preguntamos entonces, si la orientación educativa, como herramienta técnica, está siendo funcional para los intereses hegemónicos oprimiendo y segregando aquello que, o bien no puede ser homogenizado o dificulta estos procesos.

Llegado el momento tiene lugar la entrevista con Alicia. La pequeña es muy prudente a la hora de hablar y cuesta bastante hacer que nos cuente sobre su experiencia. No obstante, no dice nada negativo de su anterior colegio, aunque sí que este le gusta mucho más. Por otro lado, al poner el foco en la experiencia familiar, se realizan entrevistas a la madre de Alicia, dando rienda suelta a su sufrimiento, relatando su historia a lo largo de más de dos horas.

Infantil: el afecto y la amabilidad de una maestra

Alicia, a pesar de tener ciertas dificultades a la hora de comunicarse en la etapa de infantil, parece que era una niña más, que no destacaba ni por exceso ni por defecto. La disfemia heredada, o simplemente que tardó un poco más en vocalizar correctamente, no fueron un gran obstáculo para su rendimiento académico. No obstante, esa dificultad a la hora de expresarse tuvo bastante importancia en lo referente a la participación de Alicia, ya que veía coartada sus posibilidades dentro de la asamblea que se hacían en la clase.

Esta primera etapa escolar es valorada muy positivamente por Alicia y su familia. Destaca la labor docente, destacando su compromiso y su calidad humana. La maestra detecta algún tipo de dificultad en Alicia, en el ámbito del lenguaje oral, y les sugiere la posibilidad de buscar una logopeda, no sólo para Alicia, sino para la familia y la escuela. Cuenta la madre: "nos reunimos con ella y hablamos y nos dijo que había que ayudarla porque ella en clase lo pasaba mal cuando tenía que comentar en asamblea lo que había hecho en fin de semana, [...] Eso fue la salvación... era una chica que venía a casa".

Las dificultades de Alicia no eran tales, más bien tenía ciertas peculiaridades, pero no le imposibilitaban seguir el ritmo de la clase. Ella era una más. No obstante, en el último tramo de infantil, casi al final del curso, hay un evento que se presenta como un punto de inflexión para Alicia. Al menos la madre así lo percibe, pues con la muerte de su tía abuela notan una "bajada de rendimiento escolar".

De esta manera se cierra una etapa con sus luces y sus sombras, en la que destaca la actitud de la maestra, que sin planteamientos pedagógicos especialmente novedosos, muestra confianza y respeto por Alicia. Cómo entendamos las relaciones educativas se hace imprescindible, pues en palabra de Rogers (1982, p. 98), sólo "se llegará a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades". Estas condiciones hicieron de esta etapa un periodo positivo para el desarrollo de Alicia.

EL mundo de las exigencias: Alicia, la escuela y los procesos de exclusión

El paso de infantil a primaria supuso un gran cambio para Alicia. Debemos recordar que unos meses antes de acabar infantil la muerte de su tía supone un golpe muy duro para Alicia y su madre, por lo que queda pendiente trabajar durante ese verano las posibles "carencias" que pudiera arrastrar la niña en el paso de infantil a

primaria. La madre de Alicia cuenta que en un principio estaban muy contentos con la profesora que les había tocado en primero de primaria, pues tenían una buena imagen de ella. También señala que en la clase de Alicia había una niña diagnosticada con *altas capacidades*, y un grupo de cuatro o cinco alumnas *sobre estimuladas*: " en la clase que había una niña que tiraba mucho y cuatro o cinco niñas que le seguían el ritmo a esa niña". Se intuye que el nivel de exigencia de la clase la maestra las marcaba poniendo como referencia a las "más avanzadas".

Esto nos da que pensar, ya que la escuela de las exigencias es una escuela que genera desigualdad, frustración, y por tanto tristeza; más aún cuando las exigencias vienen dadas por la comparación con otros y otras. Tal como lo cuenta la madre,

Esta mujer se centró en la niña de altas capacidades y en el grupo de cuatro o cinco personas que seguían el ritmo de la niña de altas capacidades. Puso el listón aquí y me tienen que seguir todos. Entonces si tú no llegas aquí, eres un problema en mi clase. Tu a mí me estás machacando, me estás fastidiando la vida porque contigo no avanzamos.

Alicia se internaba así en otro mundo: un mundo frenético y exigente que no se preocupaba por ella. Daba igual quién eras, cuáles eran tus características o de qué punto partías, se imponían las lógicas del individualismo y el sálvese quien pueda, aderezadas por un planteamiento elitista y determinista de la inteligencia. No estamos ante un proceso azaroso, se trata de una decisión política que parte de un ideario concreto y persigue un objetivo determinado. El tipo de escuela en el que se sumergía Alicia era decisión de la maestra y respondía a un modelo social y cultural marcado por la injusticia y la desigualdad:

Quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia caen en la "anormalidad", bien sea en su zona negativa, (los "retrasados", los "subnormales", los fracasados, los no aprobados), bien en su zona positiva (los "adelantados", los "sobre dotados", los notables y sobresalientes) (Gimeno, 1999, p. 86).

Sin lugar a dudas, el concepto de normalidad se ofrece como un obstáculo al ser, pues quienes no alcanzan el "valor normal" son tildados de "poco capaces", agravándose cuando, como en este caso, las exigencias se establecen en la mal llamada excelencia. Esto nos lleva a pensar, por un lado, en el formato individualista del sistema educativo, que responsabiliza al sujeto, en exclusiva, de sus éxitos y sus fracasos; por otro, supone aceptar que el conocimiento, materializado en el currículum, es algo predeterminado e innegociable, y que debe ser aprendido en un solo formato

Alicia empieza a tener dificultades para seguir el nuevo ritmo que le plantea la escuela, quizás, en parte, por la inestabilidad emocional que le produjo la reciente muerte de su tía abuela; o tal vez por el brusco cambio relativo a la exigencias escolares. Sea por lo que fuere, esas dificultades comienzan a ganar importancia, y esta vez el enfoque adoptado por la maestra dista mucho del que experimentó en infantil. El hecho de que su tutora sólo le diese las materias de matemáticas y lengua, seguramente agravó la situación y dificultó una mejor toma de decisiones por parte de ésta, ya que impidió un mayor acercamiento y, por ende, un mejor diagnóstico de la situación.

La disfemia de Alicia empeoró mucho durante los primeros meses del nuevo curso; además presentó un grave problema de sudoración en las manos. De esta manera, Alicia no sólo dejó de sonreír, sino que el proceso en el que se vio envuelta resultó ser un tormento para ella. Prueba de ello fueron sus constantes llantos y la ansiedad que empezó a manifestar, agravado por la actitud sancionadora de la maestra. "Para que no le molestase, porque lloraba todo el tiempo, la sentaba al final de la clase sola" nos cuenta la madre. Más tarde descubrirían que Alicia tenía serios problemas de visión, lo que agrava los efectos de su ubicación en la parte de atrás del aula. Cuenta la madre, "Ella giraba la calle cuando íbamos al cole por la mañana, y girábamos la heladería que hay, que desde la heladería se veía el colegio y se le desencajaba la cara de pensar que tenía que entrar en el cole. Entraba llorando y salía llorando". Es muy significativo el relato de su primer examen en primaria:

Ella el primer examen que hizo en su vida fue de conocimientos del medio. Sciences que se llamaba en ese cole... eran los dedos de la mano en inglés. [...] Ese fue el primer examen que hizo mi hija: un uno sacó. Apuntado de su puño y letra en su agenda, delante de todos sus compañeros... y sal a la puerta y le dices a tu madre que has sacado un uno [...] Cuando yo fui a hablar con su tutora y me dice: si quieres sube y habla con el profe de inglés. Claro que voy a subir a hablar con él. Subí a hablar con él, me enseñó el examen de mi hija lleno de agujeros... y digo, ¿esto qué es? Y dice: eso son lágrimas. Ella nada más que hacía llorar. [...] Estamos hablando del mes de octubre. Y dos dibujitos abajo, lo único que tenía bien, que por eso tenía un no, era la flecha que unía un dibujito con una palabra. El resto todo lleno de agujeros porque lloraba y lloraba... y digo: ¿y tú no me has llamado? O sea, ¿tú como maestro no me llamas a mí cuando ves esto en el primer examen al que se enfrenta una persona con seis añitos? (Madre de Alicia).

La situación se hace compleja para Alicia y la familia, hasta el punto que la tutora, el 17 de diciembre, en una conversación con la madre, le dice que es una chantajista emocional y que está jugando con ellos y que su nivel lógico-matemático es de cuatro años por lo que es casi seguro que va a repetir.

Por su parte Alicia jamás hablaba de lo sucedido en la escuela fuera de ésta. La madre de Alicia no se enteraba de nada de lo que pasaba en la escuela a no ser que se lo contase un profesor o alguna otra madre, pero nunca por boca de Alicia. Si le preguntaban sobre un hecho concreto, como pueda ser que una compañera o la propia maestra tuviese un mal trato hacia ella, Alicia lo negaba.

Los padres vuelven a pedir una tutoría ante lo alarmante de la situación. Esta no podría llevarse a cabo hasta pasadas las navidades, pues la tutora les dijo que no podría atenderlos antes, porque no era posible que se vieran todas las semanas y hacía un par de semanas que habían tenido una tutoría. La nueva reunión sería el 12 de enero, y en ella y serviría como antesala del proceso diagnóstico de Alicia; para entonces Alicia estaba ya muy mal desde una perspectiva emocional. En una crisis de llanto en Navidad Alicia le dice a su madre: "es que yo soy tonta. Es que yo no puedo aprender. Es que yo no voy a aprender nunca nada, mamá. Yo no me entero de nada, yo soy

tonta.. yo soy tonta... y por eso lloro, porque soy tonta". Es muy significativo como Alicia une esta situación a su futuro y a su proyecto de vida. Cuenta su madre:

A los pocos días, llorando mientras la bañaba le pregunto qué te pasa: ¿mamá yo voy a poder vivir siempre contigo?... Pues claro Alicia, pero yo espero que no... espero que hagas tu vida, que encuentres tu camino, encuentres tu vida, pero vamos que si tu quieres vivir siempre conmigo tú no te preocupes que mamá va a estar siempre contigo. ¿Pero por qué me lo dices? Porque yo soy tonta, yo no voy a poder encontrar nunc aun trabajo y no voy a poder tener mi vida y no voy a poder tener mi casa, y no voy a poder vivir sola porque yo soy tonta... no sé hacer las cosas.

La concepción que tenía sobre Alicia su tutora trascendió su relación llegando al resto de la clase, y aunque hasta ahora Alicia jamás había sido víctima de abuso alguno, sus compañeras comenzaron a hostigarla y a llamarla tonta. Con todo esto la escuela había conseguido que una niña de seis años tuviera una autoestima y un autoconcepto muy pobre, viéndose a sí misma como un ser extremadamente dependiente e incapaz. Una niña que se ataba los cordones desde muy pequeña y tocaba el violonchelo; que no tenía problema alguno en el desempeño de su día a día y, que con mayor o menor esfuerzo, aprendía a pesar de los planteamientos pedagógicos de su maestra.

El diagnóstico psicopedagógico y la construcción de la discapacidad

Tras la reunión de 12 de enero comenzó el proceso diagnóstico de Alicia, ¿pero qué papel juega? ¿Sería aquel diagnóstico capaz de resolver la situación vivida por Alicia? La madre de Alicia tiene claro hoy en día que no. Cuando aceptamos el concepto de inteligencia límite, damos por hecho que la inteligencia es cuantificable y medible mediante test y herramientas; de igual manera que afirmamos la existencia de una inteligencia normal, y por ende inteligencias anormales, dando lugar a un sujeto "subnormal" (Ovejero, 2003). Por otro lado, desde estos mismos planteamientos se coloca el handicap o la discapacidad en el interior del sujeto: el sujeto es en parte víctima y responsable de su capacidad o incapacidad, pues responde en gran medida a una suerte de lotería genética. En cambio, si movemos la discapacidad de lugar, sacándola del cuerpo del sujeto y colocándola entre los sujetos, podemos entenderla como relacional: la discapacidad como construcción social. El ser humano es un ser cultural, y la naturaleza humana se caracteriza por la apertura al mundo y las infinitas posibilidades de ser. La realidad humana es una realidad construida social y culturalmente, y por tanto la discapacidad también (Calderón, 2012).

Toda la ciencia que sustenta el concepto de normalidad y por tanto el de discapacidad es una construcción humana, y como todo lo humano responde a intereses concretos. No hay verdades absolutas ni objetivas en el aparato científico que sostiene la discapacidad. La ciencia y su aparato técnico, en nuestro caso el diagnóstico psicopedagógico, tienen intención de dominar, pues la fusión de técnica y dominio, de racionalidad y opresión encierran tras de sí un proyecto de mundo determinado por intereses de clase y la situación histórica. No cabe la emancipación sin una revolución que abarque ciencia y técnica (Habermas, 1994). Podríamos decir que la orientación y el

diagnóstico sirven al aparato homogeneizador de la escuela, y desde su estatus técnico-científico, legitiman y naturalizan planteamientos que podrían ser injustos, como es el caso de Alicia.

Incluso antes de que el diagnóstico colocase a Alicia en el lado de los "deficientes", la tutora ya había emprendido acciones al respecto. En la primera reunión con la madre dijo que: " la niña está muy mal. Que pongamos objetivos muy cortitos con Alicia, que el resto de compañeros esté haciendo suma y con Alicia veremos el número quince" (Madre de Alicia). Esto podría ser entendido como una adaptación curricular. Pero, si nos posicionamos desde una perspectiva sociocontructivista, la cultura genera desarrollo, por tanto una subcultura generará subdesarrollo (Melero, 2004). De igual manera que a nadie se le ocurre ponerle una dieta hipocalórica a una persona con síntomas de desnutrición, parece absurdo privar de cultura a aquel que más lo necesita.

Una vez finalizado el proceso diagnóstico y obtenido el resultado de inteligencia límite, la orientadora y la directora citaron a los padres de Alicia para informarles y pedirles su firma; firma con la que se cerraría el proceso. Por suerte para Alicia, sus padres no se conformaron, y pidieron el informe para leerlo detenidamente antes de firmarlo. Tras ser asesorados por la que es la directora del que luego sería el colegio de Alicia, se niegan a firmarlo, poniéndole un final inesperado al proceso diagnóstico de Alicia y comenzando la búsqueda de un cole alternativo. Una búsqueda que les llevará a cambiar su domicilio de ciudad.

No puedo evitar pensar en el factor socioeconómico. Alicia estaba siendo maltratada por la escuela, sin duda lo mejor que podían hacer esos padres era cambiar de centro a la niña, y Alicia tenía la suerte de ser de clase media. No sólo podían permitirse cambiar de centro, sino que podían cambiar su domicilio a otra ciudad, pero ¿cuántos niños y niñas sufrirán una suerte parecida sin que sus familias puedan cambiarlos de centro? Volvemos a ver la importancia del factor económico de la familia en el éxito/fracaso de los niños y las niñas. Huir del diagnóstico, en este caso, exige tener la posibilidad de hacerlo, de lo contrario el estigma de la discapacidad habría herido a Alicia de mayor gravedad.

Un lugar para la esperanza: regresa la sonrisa

En la búsqueda de centro para Alicia, sus padres se topan con la Capuchina. Hablar con las profesionales que trabajan en este centro supone una enorme liberación para ellos. Desde el modelo en el que ellas se movían Alicia no tenía ningún problema, era una niña más. La diversidad entendida como un valor es uno de los principios de este colegio, así como la capacidad de todos los seres humanos para aprender (Melero, 2004). Además, el tipo de relación que establece el equipo directivo de este colegio con las familias es bien diferente al vivido en el centro anterior. La relación entre la escuela y la familia no sólo es fuerte, sino que es uno de sus distintivos; los padres y las madres forman parte del colegio, son imprescindibles.

El cambio en el modelo y en la organización del colegio impactó positivamente a la familia de Alicia, así como la actitud del equipo directivo y de la que sería tutora de la niña. "Esa Directora, madre, abuela... bondad, generosidad, amor, comprensión...

Estaban subiendo el primer escalón y ya las llevaba abrazadas... y estaba mi hija así, agarrada a la directora. Y su padre y yo detrás diciendo: dios mío de mi vida, no me lo puedo creer" (madre de Alicia). De hecho, cuenta con especial emoción el primer encuentro con Pri, la que sería meses después la tutora de su hija:

Le llevé los exámenes de Alicia, el informe psicológico, absolutamente todo. Y nada más entrar por la puerta me dijo: "eso te lo guardas. Yo no quiero nada de eso... quiero que me cuentes cómo te encuentras, cómo es tu hija y qué esperas que yo haga con tu hija". Entonces claro, me abrí eternamente... Me dice: "¿qué me pides?"... y le digo, yo te pido que me digas qué hago yo con ella en este verano. Porque yo tengo que preparar a Alicia para un cambio muy grande. Y me dice: "¿que tú quieres que yo te diga qué tienes que hacer con tu hija?... no hagas nada". Le digo: ¿Cómo que no haga nada? tengo que hacer algo. ¿ni leer?. ¿ni escribir? ¿ni cuentas? Y me dice: "ni leer, ni escribir, ni cuentas... disfrútala. Tu hija ha sufrido mucho, ella necesita ser feliz, necesita estar con su mamá... ve a la playa, al cine, que quiere leer: que lea... pero porque sea ella la que pida leer. no te pongas tú los deberes de que tu hija tiene que leer para cuando entre en segundo de primaria. Me da igual, yo sólo quiero una niña feliz en mi clase" (madre de Alicia)

Para esta maestra el sentido de la escuela difiere mucho del que le dan en el colegio anterior. La niña va a la escuela para aprender a pensar y aprender a convivir, pero además debe hacerlo disfrutando y siendo feliz (Melero, 2004). En este sentido, la libertad en La Capuchina alcanza cotas mucho mayores que en colegios de corte tradicional. La ausencia de controles, los procesos de autoevaluación y coevaluación y el hecho de que el currículum se construye entre todos y todas, abre una abanico de oportunidades para promover la Educación como proceso de liberación. Una escuela que en lugar de exigir permite ser, donde la convivencia y la cooperación son esenciales para el desarrollo del alumnado. En esa escuela Alicia no sólo no es menos que otro, sino que sus peculiaridades son valoradas. En la capuchina Alicia no sólo tiene la posibilidad de ser, sino que aprende con los demás sin ningún tipo de problema, y seguramente lo que aprende tenga más sentido que lo que dejó de aprender en la anterior escuela.

Parece que el compromiso político, los planteamientos epistemológicos y los principios de los que parten los profesionales de la escuela pueden condicionar en gran medida el éxito o el fracaso del alumnado. Partir del paradigma deficitario dejará relegados al fracaso absoluto a miles de niñas y niños, mientras que si apostamos por el paradigma competencial, las posibilidades de ser se multiplican. Al hablar de proceso educativo debemos hacerlo forzosamente en términos de confianza y respeto, por lo que no hay lugar en la escuela pública para el paradigma médico, deficitario o de la discapacidad, pues posicionarnos en éste implica no confiar en que todos y todos somos capaces para aprender.

Consideraciones finales

Podemos pensar que hay sujetos que necesitan una especial atención por parte de la escuela debido a las peculiaridades, que los configuran y los diferencian de los

demás. Esta opción es posible y más que probable; pero si queremos hablar de escuela pública, debemos deconstruir esa visión predominantemente determinista, en pos de un planteamiento que parece ser más justo, desde el cual entendemos al ser humano como un ser cultural. La realidad humana, lejos de ser algo estático, determinado y objetivable, es una construcción social. Estas, sin duda, son dos ideas fundamentales que, desde la antropología y la sociología nos permiten repensar la escuela y a nosotros y nosotras como educadores.

Del mismo se hace necesario repensar qué es eso que llamamos discapacidad. Entenderla como algo que se escapa a lo meramente biológico, desvinculándolo del sujeto, nos puede permitir repensarla como algo relacional, que quizás esté más vinculado con el poder y el dominio que con la propia biología. Si entendemos la discapacidad como una forma de dominio: ¿qué papel juega la escuela en este sentido? ¿Estaríamos entonces generando relaciones de dominio y opresión a través del diagnóstico psicopedagógico? No nos cabe duda que los profesionales del ámbito educativo, incluidos aquellas y aquellos que se dedican al diagnóstico y la orientación escolar, tienen la mejor de las intenciones. Pero, desde esa buena intención anclada en unas bases teóricas, que a su vez nacen de un planteamiento ideológico y político concreto, ¿estamos haciendo lo mejor para los niños y las niñas?

En el colegio donde hemos realizado esta investigación hemos podido conocer niños y niñas que, tanto ellos como sus familias, se han sentido maltratados por la escuela y el diagnóstico psicopedagógico. Seguramente el diagnóstico no sea malo en sí mismo, de hecho diagnosticar y conocer a las personas es imprescindible para poder tomar las mejores decisiones, pero si nuestro trabajo causa profundas heridas en su ser, deberíamos al menos pararnos a pensar qué estamos haciendo. En la historia de Alicia, da la impresión que el diagnóstico es usado para legitimar su proceso de exclusión, porque desde la posición pseudocientífica y técnica que tiene se ofrece como verdadero e inquestionable. De esta manera, el aparato científico y técnico de la escuela construye la discapacidad y excluye a Alicia, generando desigualdad e injusticia.

Conocimos a Alicia antes de saber su diagnóstico anterior. Observando su actividad en su nuevo centro resulta difícil pensar que realmente existía un problema del tipo planteado en el mismo. Esta historia, además de ayudarnos a comprender una realidad concreta, nos alienta a seguir este camino con la intención de contribuir a la construcción de un aparato científico alternativo y más humano. Pensamos que la normalidad es un concepto opresor en sí mismo, y por supuesto promueve la exclusión. De igual manera entendemos que la discapacidad no es algo natural, como no lo es casi nada de lo humano, y responde más bien a una dimensión relacional: la discapacidad entendida como dominio. Es necesario creer en la posibilidad de las personas y en el poder transformador de los contextos. Debemos escapar al mundo del exigencias y dejar de obligar a los niños y las niñas que sean lo que no son, pues si no pueden serlo los apartamos. Los escondemos, negándoles la posibilidad de vivir y convivir con los demás, de ser felices, de ser personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, F. J. (1983). *Origen y evolución del hombre*. Madrid, Alianza.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona, CissPraxis.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, CLXXI, pp. 559-578.
- Calderón, I. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada, Octaedro Andalucía.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid, Cinca.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana. ¿Qué profesorado para el siglo XXI?* Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ferrer, F. (2009). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer con la Educación? *Kikiriki. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, (38), 18-25.
- Gimeno, J. (1999) *la educación obligatoria su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Horn (1988). Algunas consideraciones acerca de la inteligencia, en Sternberg y Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia?*, Madrid: Pirámide, pp. 11-117.
- Kandel, E. (1983). *El cerebro*. Barcelona: Labor.
- Marx, K. (1997). *Manifiesto comunista*. Barcelona: El viejo topo.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dólmene ediciones.
- Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Melero, M. (2013, Febrero 14). Proyectos de investigación: Un modo de aprender a pensar y de aprender a convivir (1ª parte). *Escuela*, Núm. 3.972 (276), 36.
- Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Pérez, M. A. (2007). *El brillante aprendiz. Antropología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, 4, 36-43.
- Rivas, J. I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias sociales y humanidades. SOCIOTAM*. XXVII (1), 211-222
- Rivas, J. I. & Leite, A. E. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En J. I. Rivas, A. E. Leite & M. E. Prados (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 59-74). Archidona: Aljibe, D.L.
- Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sánchez, E. (2010). *Metodología para la investigación educativa en la acción social*. Granada: Impredisur, D.L.
- Santos, M. A. (2005). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal, D. L.

- Sternberg, R. J. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp.71-110). Argentina: Noveduc.
- Suárez, D. A. (2014). Investigación educativa, prácticas docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En J. I. Rivas, A. E. Leite & M. E. Prados (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 109-124). Archidona: Aljibe, D.L.
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.

LA ESCUELA COMO MOVIMIENTO SOCIAL. ALTERNATIVAS A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA MEDIACIÓN COMUNITARIA

María Jesús Márquez García. Universidad de Valladolid,

Dr. Pablo Cortés González. Universidad de Málaga

José Ignacio Rivas Flores. Universidad de Málaga

Introducción

El panorama de las escuelas en barrios marginados con población excluida ha cambiado en los últimos años debido a distintos y complejos factores acontecidos de carácter social, político, económico y pedagógico. La escolarización del alumnado de minorías étnicas está conseguida en su totalidad desde finales de los años ochenta y en este periodo han ido emergiendo distintas organizaciones sociales que apoyan los derechos e inclusión educativa de colectivos minoritarios culturales, funcionales, etc. El tercer sector, asociaciones vecinales, juveniles, de mujeres, ONGs estatales, etc., se ha ido haciendo un hueco importante en el panorama socioeducativo de los barrios marginados.

Una de las preocupaciones más importantes y que mayores dosis de esfuerzo precisa es el elevado número de abandono y fracaso escolar que se produce en estos entornos, en los que se requiere una especial revisión pedagógica. Paradójicamente muchas de las escuelas en estos barrios siguen un modelo educativo instructivo-disciplinar, desvinculado del trabajo educativo comunitario. De este modo se hace partícipe del proceso de construcción neoliberal, olvidando que la escuela, como institución, no solo cumple una función instructiva, sino una función social y educativa garante del desarrollo de personas y sociedades en términos democráticos y de justicia social. En este sentido, tanto las ONGs, como otros colectivos sociales vecinales, cada vez tienen más que aportar a la escuela.

Por otra parte, la escuela tiene que ir asumiendo que el cambio y la transformación tiene que realizarse junto a la comunidad. Los ‘problemas’ educativos no son solo responsabilidad de la escuela o de las familias, sino que se sitúan como una preocupación de toda la sociedad. En este sentido, encontramos experiencias en las que un modelo de escuela diferente (entendida como movimiento social), en un plano

igualitario, dialógico y reivindicativo y en red, ha ido sumando y ofreciendo el camino por el que avanzar en la transformación.

La investigación que presentamos en este apartado es fruto del trabajo realizado a partir de relatos de mediadoras que trabajan con población gitana en distintos centros educativos de barrios marginados. En ella se aborda el análisis de la relaciones de las ONGs y otras organizaciones sociales con las escuelas de población gitana y su contribución al trabajo conjunto de inclusión educativa y social a partir de estrategias de mediación comunitaria y en red. A través de ellas nos acercamos a la reflexión sobre las aportaciones que la escuela construye como movimiento social alejándose del modelo de escuela disciplinar tradicional que apuntábamos supra.

Estado de la cuestión

El concepto de *escuela* que se maneja en la actualidad, aún se relaciona directamente con la idea de progreso de la modernidad emanada de los avatares sociales, económicos y políticos, que han propiciado la emergencia de los Estados de Bienestar orientado a sostener el equilibrio entre clases sociales (Giroux, 2001; Martínez Bonafé, 2003; Fernández Enguita, 1998, Rivas, 2009; Rivas, Leite, Cortés, 2010; Rivas, Leite, Cortes, Márquez y Padua, 2010).

Los nuevos contextos sociales, económicos y culturales propios de la globalización neoliberal, generan nuevas relaciones de poder entre las clases, los sujetos y el contexto, estableciendo fuertes situaciones de exclusión. La exclusión como concepto hace un tránsito desde esa dimensión individual de la marginación hasta la consideración de la dimensión contextual, refiriéndose, en palabras de Lenoir (en Vera y Ávila, 2011: 46), a las situaciones de precariedad que conducen a distintos procesos de marginación en las sociedades actuales. La dimensión contextual adquiere un significado clave a la hora de entender los procesos de desigualdad social, cultural y jurídica en las sociedades postmodernas. Un ejemplo, puede ser la precarización generada en los últimos tiempos también en las personas con empleo.

Mientras que en la industrialización del XIX, la escuela jugaba un papel instructivo-formativo (muy dirigida a la cualificación de la mano de obra), hoy no encaja en los mencionados nuevos escenarios sociales, políticos, profesionales y culturales. La respuesta se basa en la necesidad de una construcción inclusiva de la escuela (Stainback

y Stainback, 1999, Included, 2012) que atienda y reduzca las relaciones fuertemente excluyentes que produce. De acuerdo con Gorri (2006: 339 y 342), se debe considerar que los grupos sociales marginados tienen mayor dificultad de acceder o mantenerse en los sistemas escolares y añadiríamos, en los sistemas educativos en general. Además, para el acceso al trabajo, los sistemas formativos se configuran como elementos credenciales. He aquí una contradicción de las democracias formales actuales y de la cultura capitalista, donde se genera desigualdad en los procesos para hacer sostenible el propio sistema.

En todo este entramado, vemos como el papel social de la escuela es, en muchos casos, desarrollado por la aparición de ONGs y otras organizaciones sociales a través de la mediación. En la institución escolar son acogidas como una oportunidad para paliar los problemas sociales, culturales y educativos que desde el modelo burocrático y disciplinar no se puede abordar y que se empieza a resolver a través de entidades externas.

A lo largo de la década de los noventa y principios del dos mil, se empieza a sistematizar y a formar a los diversos agentes sociales en procedimientos, técnicas y teorías de la mediación e interculturalidad. Ante nuevas y no tan nuevas necesidades como es la multiculturalidad y el éxito escolar de la población marginadas de lo social y lo educativo, la institución escolar responde a la mediación de modos diferentes:

1. **La mediación como recurso al servicio de la institución.** Por lo tanto un mediador o mediadora acrítica para la cultura escolar (una falsa neutralidad).
2. **La mediación como técnica de resolución de conflictos** y por lo tanto el mediador o mediadora como experto en resolución de conflictos a demanda.
3. **La mediación dialógica** y por lo tanto la construcción de una comunidad y un nuevo marco de relaciones.

Desde las dos primeras perspectivas surgen una demanda de mediadores, o mejor llamarlos intermediadores, al servicio de la *cultura disciplinar*, centrada en los conflictos entre alumnado y con las familias. Jean François Six (2005), los llama los mediadores “elaborados”, refiriéndose a aquellos que, controlados por la dirección del centro o la administración educativa, prestan los servicios que requiera la institución, contemplando que manejen ciertas técnicas y habilidades de comunicación con las familias y minorías del entorno para hacer de escudo frente a los conflictos. Ante esta

situación, se critica la formación y a la vez la dependencia de este tipo de mediadores y mediadoras que basan su trabajo en meras recetas, e intentos de técnicas exactas (Vinyamata, 2007), sin entrar en dilemas y en discernimientos pedagógicos. En este caso la mediación es un acto aislado y puntual, dejando sin cuestionar la raíz cultural y relacional de algunos de ellos.

Desde esta perspectiva la función social, instructiva y educativa de la escuela, cada vez más se aleja una de otra: el profesorado a enseñar, el mediador, o el trabajador social, o el educador social, a resolver los problemas culturales y sociales con el entorno... Al respecto, se encuentra una brecha entre el profesorado que no asume como suyos parte de los problemas que surgen en el ámbito educativo por la saturación de prácticas burocráticas y administrativas, y los mediadores/as que denuncian la “indiferencia y la fuga de los profesores que no intervienen ante los desordenes más banales” (Dubet, 2006a: 309), y van delegando en ellos y ellas la función social de la escuela.

Desde una perspectiva transformadora, Boqué (2003), manifiesta que la mediación ha de contribuir al cambio social y para ello es necesario construir una cultura de mediación compartida. El reto actual de la escuela respecto a la mediación está en pasar de la implementación de la mediación como sistema formal de resolución de disputas y como una “ritualización banalizante”, a una forma de gestión de la vida social y, por lo tanto, contribuir a una transformación cultural de los centros educativos (Corbo, 1999).

Metodología

Abordamos esta investigación desde la narrativa, un enfoque integrado en el paradigma cualitativo y que significa una práctica naturalista y democrática para construir conocimiento crítico desde las voces de las personas implicadas en la práctica. Contar y narrar vivencias propias y compartir las narraciones de los actores supone una relación dialógica e intersubjetiva, entendiendo que la subjetividad es una condición necesaria para el conocimiento social. El enfoque narrativo ocupa un lugar importante en el paradigma cualitativo, por su credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Rivas, 2009, Rivas, Leite y Megías, 2014).

El objeto de estudio es indagar la relación que las mediadoras interculturales, pertenecientes a ONGs, mantienen con los centros educativos en contextos marginados, sus aportaciones para un trabajo comunitario y las barreras institucionales que frenan su

trabajo. Los relatos de vida presentados tienen en cuenta la construcción del mundo social, cultural y político, dando sentido a cómo se vive, actúa y piensa en la relación de las mediadoras interculturales con escuelas en contextos marginados. Se contextualiza y sitúa en la problemática que se deriva de la trayectoria escolar del alumnado perteneciente a minorías étnicas, concretamente la comunidad gitana en Andalucía, y el contexto político y social en los que se enmarca el trabajo mediador de las ONGs, en concreto los prescriptivos para el trabajo de mediación intercultural en los centros educativos.

El foco de investigación, lo abordamos desde seis relatos de vida: tres a mujeres gitanas y tres no gitanas que trabajan en una ONG vinculada a un programa de educación para la inclusión social y educativa del alumnado gitano. La diversidad de estas profesionales nos da un perfil amplio formado por mujeres con formación académica relacionada con el mundo de la educación: dos maestras, una pedagoga, una antropóloga y dos tituladas bien desde un taller de empleo o del master en mediación intercultural; todas ellas con amplia trayectoria laboral en el trabajo socioeducativo vinculado a entidades sociales. Los relatos fueron contruidos y consensuados con las participantes; el proceso de recogida de información se realizó a partir de entrevistas en profundidad y observación participante que se formalizó en un contexto natural de diálogo; en ellas se profundizó en cuestiones relativas a su práctica mediadora intercultural, social, educativa e institucional en los centros educativos y en los entornos familiares del alumnado gitano. Se construye un relato con cada participante a partir las entrevistas en profundidad realizadas, entre cuatro y cinco entrevistas, acompañadas de observaciones en los contextos de trabajo, conversaciones informales y acceso a documentos facilitados como fotografías, libros, prensa etc., que si bien no forman parte de los informes si van aclarando los significados de la investigación. En un primer momento de negociación se comparte con las participantes la información recogida en las entrevistas en un documento sintetizado por temáticas. Una vez negociada la información, dialogada, matizada con las participantes se construye un relato que se desarrolla según categorías analíticas integrando la voz de la participante y la de los investigadores para ir señalado aspectos de análisis. El relato final formado por categorías analíticas, descripciones de los investigadores y la voz de la participante que orientan la interpretación se vuelve a negociar con las participantes para finalmente construir un relato consensuado.

PARTICIPANTES	PROCESO METODOLÓGICO	PUNTOS DE INFLEXIÓN PARA LA INVESTIGADORA	INSTRUMENTOS
RELATOS DE VIDA A MEDIADORAS CON POBLACIÓN GITANA	Contacto, negociación, entrevistas, construcción conjunta del relato del relato de cada una de ellas, devoluciones y nuevas aportaciones.	Crear el espacio de relaciones, el diálogo, la ética y el compromiso con las participantes.	Entrevistas. Observación participante. Relatos de vida
DE LAS ENTREVISTAS A LOS RELATOS	Buscar la temáticas en las entrevistas. Elaborar categorías de análisis. Devolución de cada relato y negociación con la participante.	Elaborar relatos personales desde las temáticas que emergen de las entrevistas, señalando categorías de análisis. Generar un hilo comprensivo del proceso de investigación incluyendo	Elaboración del relato de cada participante buscando una narrativa con sentido.

		observaciones y contextualización del tema.	
DEVOLUCIONES Y NEGOCIACIÓN DEL RELATO	Los relatos contruidos con descripción, reflexión, opinión e interpretación de los investigadores desde la voz de las participantes.	Las devoluciones a las participantes y diálogo a partir de los relatos.	Los relatos Entrevista final Conversaciones informales
ELABORACIÓN DE INFORME FINAL	Categorías interpretativas, y cuestiones para la apertura sobre el conocimiento	El diálogo interpretativo como eje del informe con las aportaciones de las participantes, los investigadores y autores que apoyan interpretaciones.	El informe interpretativo-dialógico Negociación con las participantes y la comunidad científica

En el enfoque narrativo-biográfico, la manera como afrontamos los distintos momentos de la investigación, el modo en que miramos y nos situamos ante nuestro “objeto de estudio”, no es sólo una cuestión metodológica, es también una cuestión epistemológica, política y ética, no solo en el diseño sino también en el proceso (Rivas 2009).

Resultados

A continuación, mostramos algunos aspectos analíticos que han sido fruto del encuentro con las participantes de la investigación y que de alguna forma materializa las cuestiones preliminares que hemos ido abordando en párrafos anteriores. Por un lado presentaremos resultados en torno a aspectos del modelo educativo instructivo-disciplinar, y por otro lado, sobre aspectos que propician la escuela como movimiento social.

- **Aspectos del modelo educativo instructivo-disciplinar que desvelan las mediadoras**, relictantes para la construcción de una escuela como movimiento social.

Aspectos de análisis	Fragmentos relatos
La lógica de la segregación en la narrativa del profesorado	<i>Él (profesor) me sigue explicando lo de los chicos buenos, los malos y los regulares; yo, con esa lógica, no estoy de acuerdo. Desde mi figura, y conociendo a ese centro, claro que puedo dar mi opinión, pero viendo ahora mismo el percal de lo que me puede perjudicar en el trabajo hay muchas veces que prefiero callármelas. (Lyuba pág. 56).</i>
Paternalismo segregador y la distancia emocional con la comunidad marginada	<i>En otras ocasiones a los tutores les cuesta hablar con el alumnado, temen empatizar con ellos y dejarse arrastrar por lo emocional; dicen: “Pero cómo voy a enseñar a este niño lengua si son muchas problemáticas las que hay en su casa. Pobrecito, y yo qué hago si no me aprueba, y llamo a la madre y no viene... Pobre, bastante tiene con lo que tiene ya, encima queremos que estudie...” Los veo a ellos “tocados”, entran en el paternalismo (Tsura).</i>
La mediación en una escuela burocrática. Mediación “fast food” .	<i>En este tipo de centros, el trabajo con la mediación se reduce a ir a coger notas, a ir a las tutorías cuando hay algún conflicto y a dar información. Si no hay ningún conflicto y no hay que recoger notas, no hay porqué ir a la escuela; de hecho en este colegio es así (Lyuba).</i> <i>Era ella (la directora) quien tenía que dominar todas las acciones; en definitiva, te quería allí de comodín, a lo mejor mediando en una pelea que hubiera en el patio, o dándole la charla a un niño que se estaba portando muy mal en clase.</i>

	<i>Pero no te querían llevando las familias al centro, no te querían hablando a los profesores y pasándoles material didáctico sobre cultura gitana, o preparando actividades interculturales eso ya era un estorbo (Lala).</i>
Los problemas se solucionan fuera. Mediación como servicio a la carta de la institución	<i>Ella (la directora) sentía dos necesidades, y por lo tanto dos problemas que teníamos que solucionar: uno era la convivencia en el centro, y otro el absentismo, y (añadía) -si la gente que viene de fuera no viene a ayudarme con estos problemas, todo lo que estén haciendo no me vale-. (...)(Lala). Ella nos ve como “apagafuegos”, aunque solo de los fuegos que quiere. En los conflictos, (la directora), actúa cogiendo a la familia antes de que hable con el tutor y la serena. Eso, para ella, es mediar, sosegar e ir de salvadora de los tutores. Así, esconde el problema (Tsura).</i>
La distancia con los familiares	<i>Hacer cualquier actividad, como la de ir los padres a conocer el centro, esto lleva una serie de trámites y tiempo tremendos para que luego te digan que no, (y no se realiza) por miedo a que los padres no traigan a los hijos en cuanto entren por la puerta y vean como está el instituto (Lyuba).</i>
Sin relación del profesorado con el entorno	<i>La mayoría no se implican en ir a la casa del menor, a interesarse...; nada, se quedan paralizados y continúan con la clase. Sé que (en ocasiones) se les parte el alma por dentro, pero dicen – “mira tengo mis matemáticas y mi lengua y la verdad...”- No piensan qué herramienta tienen para trabajar estos temas, o cómo van a enseñar a leer y a escribir cuando en su casa están viendo temas de maltrato psicológico o no tienen cubiertas las necesidades básicas. Hay profesores que miran para otro lado y, a veces, quieren quitarlo de su vista (Tsura).</i>
La distancia con las familias , falta de	<i>Un ejemplo es que este año se han hecho varias actividades en el centro y hemos estado haciendo mucho trabajo para que</i>

comunicación y de interrelación.	<i>las madres acudieran al centro. De las actividades, me llamó la atención la siguiente. Primero se hizo una función de teatro escolar (...) y después se hizo una merienda, un aperitivo, en el que ya la distribución del espacio era diferente, aunque era el mismo espacio, en el fondo de la sala se pusieron mesas grandes, y alrededor de esas mesas,... las familias, sobre todo madres, estaban comiendo, charlando y demás, y era muy impactante ver, en un lado de la mesa a todos los profesores y en el otro lado a todas las madres. Me acuerdo que lo veía y pensaba: no, esta no era la idea, la idea del aperitivo era la de mezclarse..., pero existía una separación. (Lala).</i>
Trabajo fragmentado e incomunicado	<i>Hay casos en los que están tantos profesionales trabajando con un mismo niño que lo vuelven loco: que si la psicóloga, que si la maestra, que si el profesor de apoyo..., y cuando tienes que trabajar con ellos, eres tú la que se vuelve loca; cada uno va por un sitio (Simza).</i>
Organización “ad hoc”	<i>Mi primera experiencia fue impactante: la calidad educativa dejaba mucho que desear, falta de profesorado por bajas laborales, problemas de comportamiento del alumnado, falta de relación familia-centros, alto desfase curricular, ausencia de mediación y no utilización de los recursos humanos dentro del centro: (educadoras, orientadoras...) Trabajamos en centros que son reductos, nuestra coordinación siempre pasa por la directora para todo, a la hora de organizar actividades familias-escuela,... (Tsura).</i>

Como podemos observar, la separación escuela-familia, sobre todo en colectivos marginados, sigue siendo preocupante cuando hay que elaborar proyectos educativos orientados a la inclusión. Las escuelas comunitarias necesitan la implicación de los familiares y el entorno, para planificar el aprendizaje y continuarlo en un proceso desde la colaboración mutua.

- **Aspectos que impulsan y favorecen el modelo de movimiento social.** Un camino por el que avanzar en la transformación.

<p>El análisis de contexto y situaciones en su complejidad. La historia de la opresión y equilibrio del poder</p>	<p><i>... no tenemos que tener una vista corta, sino ver más allá, ver la transformación en el proceso y no solo servir de “correveidile”. Parece que eres lo más importante para todos pero luego, lo que haces es no cambiar nada. Hay que detectar, de la realidad en la que trabajas, cuáles son sus necesidades, para cambiar la situación de exclusión social y de abandono educativo. Para mí la clave para salir del círculo de exclusión es participar, por eso hemos de parecernos más a dinamizadoras de participación social que a un servicio de resolución de conflictos del centro (Vadoma).</i></p>
<p>Los centros abiertos al entorno y la confianza de los familiares en el proceso educativo</p>	<p><i>Sus horarios los flexibilizan al máximo, hacemos cosas distintas, como poder entrar en sus clases; ellos (el profesorado) nos acompañan a hablar con las familias y se dialoga con respeto y de igual a igual, y eso las familias lo perciben. Son madres que están acostumbradas a ir a hablar con los maestros para cualquier cosa y cuando (sus hijos e hijas) pasan a la secundaria las familias notan mucho el cambio y empieza a haber cierto rechazo al centro por la desconfianza que sienten hacia ellas; por eso, todas las familias tienen mucho mejor recuerdo del colegio de primaria (Lyuba).</i></p> <p><i>Allí puedes hacer todo tipo de propuestas: para actividades, para coordinarnos, para provocar cambios en las relaciones con algunas chicas o chicos que no van demasiado bien, o con algunas familias, y los profesores se implican y son los primeros que cambian cosas. Por ejemplo, el otro día hablando con Pepe, que es el tutor de 6º, de un niño que ha empezado a faltar, me dijo “a ver qué podemos hacer”, y como conocen a las familias llegamos a</i></p>

	<i>la conclusión que lo mejor era ir a hablar con el padre porque la madre no es la persona adecuada en este caso, de esta forma, nos juntamos los tres y hablamos. Él me da y yo le doy a él el mío. En este centro también existe la figura del director, pero yo me coordino con los tutores, que son quienes están todos los días con los niños (Lyuba).</i>
Conocerse, hablar, romper prejuicios y estereotipos	<i>Hay otras veces que sí se produce un verdadero acercamiento, sobre todo cuando hacemos actividades grupales continuadas con familia y profesorado y buscamos cosas que le interesan a las dos partes y lo interesante sobre todo es cuando acaban hablando las dos, maestra y madre. Eso ocurre cuando se genera alguna situación o un ambiente en que las dos se ven cómodas en el centro (Lala). La parte satisfactoria del trabajo es cuando ves que la maestra empieza a compartir confidencias con las madres y empiezan a ver a las niñas de otra manera; ya no me habla mal de ellas sino que, por el contrario, las elogia; entonces pienso que la cosa va mejor y que podemos trabajar (Simza).</i>
La escuela como mediadora, trabajo conjunto, salir del centro al entorno	<i>Y deberíamos de trabajar en comisiones mixtas, con profesorado, alumnado y familia, si no es como “en casa de herrero cuchillo de palo”. Desde mi punto de vista, como profesor, creo que te tienes que plantear por qué este niño no viene a la escuela, qué es lo que hago y cómo lo hago para que este niño no venga al colegio, desde dentro. Y entonces sí que podemos trabajar nosotras, cuando ellos reconozcan que tienen también que hacer algo. (Lyuba, pág. 62).</i>

Como indican los relatos, el trabajo se ha de centrar con el profesorado, las familias y el contexto, e indudablemente incorporarse al ámbito curricular y del aula de la misma manera que situarse en la cultura familiar. Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas, “sean algo el día de mañana” y asumen la necesidad

de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral. Para las mediadoras, aunque aún hay mucho trabajo por hacer en contextos familiares más conservadores, sin embargo, la tendencia generalizada es otra, y el cambio de perspectiva se va acelerando cada vez más entre la población.

Discusión y Conclusiones

La escuela como movimiento social está vinculada a una noción de sujeto con capacidad de acción, es decir, como actor social, esto significa el reconocimiento de los sujetos y de sus proyectos de vida personales, sociales y profesionales y la lucha por el reconocimiento, la redistribución y la interacción. Desde la perspectiva crítica de la educación el currículum y la escuela como organización se convierte en un medio liberador a partir de una organización democrática-participativa. Esta organización no solo propicia un desarrollo de la conciencia crítica, sino que favorece el desarrollo de las interacciones entre las personas que enseñan, que aprenden y todo su entorno social. En este contexto la mediación debemos pensarla como una estrategia colectiva, comunitaria que no tiene por qué darse estrictamente en la relación individuo-individuo, sino también en la relación individuo-grupo, individuo-institución, grupo-grupo, grupo-institución e institución-institución (Giménez, 1997). Es decir, su trabajo consiste en acercar universos incomunicados desde el propio individuo que no puede soportar estar o sentirse dividido consigo mismo y tiene la necesidad de reconstruir la unidad, reafirmandose como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, así como propiciar una comunidad ideal de comunicación entre los sujetos y las instituciones que están separadas por experiencias de vida, prejuicios y concepciones distintas del mundo. Desde esta perspectiva los cambios reales no se esperan desde imposiciones o propuestas normativas, sino desde el campo de la acción e interacción social, es decir, desde las subjetividades.

Pensar la escuela para inclusión social y educativa supone convertir las escuelas en movimientos sociales, de acuerdo con Hargreaves (1996). Esto significar actuar al modo del movimiento ecologista, obrero, el feminista o por la paz, que desafían el orden existente y utilizan una amplia variedad de estrategias para conseguir sus fines, entendidos éstos como logros colectivos, basados en la reivindicación de derechos y la diversidad. Desde este punto de vista los docentes se convierten (deberían serlo en

cualquier caso) en activistas sociales (Torres, 2001), que trabajan con y por la comunidad de la que forman parte, recuperando el sentido de la escuela como proyecto colectivo.

Lejos de los planteamientos de las teorías segregacionistas, proponemos otro modo de ver esta cuestión basándonos en la posibilidad de cambio y transformación del contexto educativo y sus profesionales junto a toda la comunidad, aportando entre todos los agentes sociales los recursos materiales y humanos necesarios para aumentar los aprendizajes, a la vez que se construyen como ciudadanos activos, participativos y democráticos.

Como señala Wrigley (2007), en las escuelas del primer mundo, por su estructura de clase y etnia se ha vuelto casi imposible debatir el currículum para el alumnado marginado más allá de la preparación rápida para un empleo básico. El bajo nivel, la agrupación homogénea y el aprendizaje individualizado, unido al esfuerzo por competir, se han impuesto sobre el debate de una perspectiva de currículum y de relaciones sistémicas, que acelere el aprendizaje desde la heterogeneidad y estimule las interacciones con la sociedad y el entorno. La relación entre pobreza y nivel educativo pasa por un cambio en el currículum y un cambio organizativo basado en una mayor participación del alumnado y sus familiares que se implican en una transformación desde el mundo relacional de la escuela.

En este sentido, históricamente los familiares han sido considerados como enemigos de la escuela, en lugar de colaboradores potenciales, quizás por ello los muros de la escuela siguen altos y las opiniones de los padres y madres y los intereses sobre sus hijos e hijas, a menudo entran en contradicción con las de los docentes que representan el poder social y la cultura hegemónica en contextos marginados o de población minoritaria. Actualmente, este muro de separación se aprecia mucho más en los centros de secundaria obligatoria, en los que la tradición selectiva y la cultura disciplinar sigue estando presente, constituyéndose en una etapa controvertida, reluctante a experiencias educativas útiles y de éxito para los grupos minoritarios (Márquez y Padua, 2009).

Sin embargo, tal y como evidencia este estudio nos encontramos con algunos obstáculos, propios de la cultura burocrática-disciplinar de las instituciones educativas, como es el riesgo de convertirse esta mediación en un trabajo subsidiario, parcelado y sumido por una organización jerárquica-fragmentada. Como señala Dubet (2006)

defender la cultura disciplinar sigue siendo un reclamo para la demanda de mediadores, eso sí, pensando en que nunca han de cuestionar la cultura escolar disciplinar.

Las prácticas cotidianas son las que posibilitan los espacios reales en los que se cumplen los propósitos de las estructuras representadas en los sujetos que la representan. Fullan (2004), atiende a la idea de que las organizaciones escolares generan su propio significado y se conciben a partir de las acciones de las personas que las conforman

El fenómeno descrito en éstas páginas retrata la brecha entre la función instructiva y social de la escuela, bastante frecuente debido además a la distancia que se genera entre los códigos institucionales y los códigos micro-culturales (Cortés y Ruiz, 2013; Beltrán, 1991)

Sin embargo la función instructiva y social de la escuela, no son dos categorías disociadas, sino que la participación de familiares y comunidad dan sentido a estrechar los citados códigos y generar un entramado común que tomen sentido para profesorado, alumnado, familia y entidades sociales, tal como se propone en los resultados de este estudio al hablar de la necesidad de mayor dialogo entre los diferentes sectores educativos para construir un sentido común de educación y escuela.

La escuela, como apuntábamos, se configura como un escenario óptimo para el acceso de la población y al mismo tiempo, como escenario susceptible a la transformación cultural.

Entendemos la escuela como movimiento social admitiendo lo siguiente:

- Propiciar un contexto dialógico entre familia, alumnado, profesorado y entidades sociales que construyen significados conjuntamente ¿qué escuela queremos? Y ¿cómo vamos a contribuir desde todos y todas?. *Mediar para construir comunidad*, sensibilizar a la población y fomentar la participación de todos los sectores.
- Transgredir lo curricular, burocrático y metodológico tradicional, para conseguir unir aprendizaje y experiencia buscando la oportunidad de globalizar y potenciar los aprendizajes. *Mediar en el aprendizaje*, unir la diversidad de puntos de vista en propósitos de aprendizaje comunes y comprometidos centrados en el sujeto y la emancipación. El aprendizaje como mediación entre el conocimiento, la experiencia y la emancipación.

- La escuela como mediadora social, es decir contribuir al cambio del entorno, el barrio y participar en la ciudad para contribuir a la interacción de toda la ciudadanía, contribuir a contrarrestar prejuicios y propiciar la inclusión desde el incremento de la participación ciudadana.
- Mediación como reivindicación y transformación. Contribuir a la denuncia y la sensibilización contra la exclusión colectiva e individual junto al población más vulnerable. Buscar la igualdad y el reconocimiento de la diferencia.

Referencias

- Beltrán, F. (1991). Política y reformas curriculares. Valencia: Universitat de Valencia.
- Boqué, M. C. (2003), Cultura de mediación y cambio social. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (2009). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbo, E. (1999), Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En F. Brandoni (comp.) Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp. 141-152), Buenos Aires: Paidós
- Cortés, P. (2013). EL guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
<http://hdl.handle.net/10630/5498#sthash.E8EF02gy.dpuf>
- Cortés, P. y Ruiz, R. (2013). Movimientos sociales, acción comunitaria y educación: modelos de ciudadanía en tiempos de crisis e incertidumbre. Devenir, 25 (6), 29-48.
- Dubet, F. (2006), El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Enguita, M. (1998). La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Madrid: Pirámide
- Fullan, M. (2004). Las fuerzas del cambio. Madrid: Akal.
- Giménez, C. (1997), La naturaleza de la mediación intercultural. En Revista Migraciones nº 2. Madrid: IEM Universidad Pontificia Comillas.
- Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Gorri, A. (2006). Política social y educación. En: Alemán, C. y Fernández, T. (Coords.): Política Social y Estado de Bienestar. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Hargreaves, A. (1996), Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid: Morata.
- Includ-ed Consortium (2011) Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE no 9).
- Márquez García, M. J y Padua Arcos, D. (2009), La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Monográfico Género y Educación), Nº 64 (73-88).
- Martínez Bonafé, J. (2003). Introducción: Escuela pública, democracia y poder. En Martínez Bonafé, J.(coord.): Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: Graó.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J.I. y Herrera, D. Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I., Leite A. y Megías, E. (2014). Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa. Archidona, Aljibe.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J., Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación núm. 353. P 187-209. Ministerio de Educación, Madrid.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. Revista de Educación núm. 356. P 161-183. Ministerio de Educación, Madrid.
- Six, J. (2005). Los mediadores. Santander: Editorial Sal Terrae.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum. Madrid: Narcea.
- Torres, X. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.
- Vera, J. y Ávila, M.E. (2011). Globalización y exclusión en Latinoamérica: las comunidades indígenas. En Amador, L. y Musito, G.: Exclusión social y diversidad. México: Trillas.
- Vinyamata, E. (2007). Aprender mediación. Barcelona: Paidós.
- Wrigley, T (2007), Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación. Madrid: Ediciones Morata.

DESIGUALDAD LABORAL EN EX-ALUMNOS EGRESADOS DE LA UAT¹

Edgar Eloy Alfaro Dávila.
 Universidad Autónoma de Tamaulipas
 Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades
 (UAMCEH) eloyalfaroll109@gmail.com

RESUMEN: El siguiente ensayo está enfocado en la problemática del desempleo en los alumnos que egresan de la UAT, ya que a simple vista se puede observar que existen demasiados egresados que no tienen un empleo sin relación directa con la carrera en la cual cursaron, siendo un factor importante pues tiene como reacción que no se pueda acceder una oportunidad de desarrollo laboral, estancando cada vez más a las generaciones de estudiantes, pues tienden a vivir con el pensamiento de conformismo y de pocas oportunidades y pierden cada vez más interés por tener un título universitario y deciden enfocarse en un empleo en el que tengan una estabilidad económica por un corto tiempo, a buscar una permanencia de solvencia económica que incite a estar más preparado en el ámbito donde se formaron. Cabe recalcar que los trabajos en Cd. Victoria Tamaulipas, la gran mayoría de empleos se apegan a pagar el salario mínimo establecido por la ley (\$80.04 pesos diarios) repercutiendo directamente con ese porcentaje de alumnos egresados que se ha visto afectado por la enorme tasa de desempleo que existe en el estado de Tamaulipas, siendo ellos los que, al no encontrar una posibilidad en el mercado laboral profesional, optan por inclinarse hacia cualquier empleo, con tal de tener un ingreso económico, generando un impacto fuerte en la economía tanto como de la persona involucrada así como la de su familia y el estado.

PALABRAS CLAVE: UAT, Egresados, desempleo, desarrollo laboral.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad" de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Edgar Eloy Alfaro Dávila se distingue como un alumno sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo en Cd. Victoria a un sector específico de la población (estudiantes egresados de la UAT), que cuenta con los requisitos necesarios para reunir los datos requeridos para la elaboración y desarrollo de dicha investigación.

Se aplicó una serie de preguntas online abiertas y con opción múltiple a 50 personas egresadas de diferentes facultades de Victoria y Tampico. Se tomó en cuenta la edad y tiempo de egreso de los ex-alumnos y una serie de preguntas cualitativas, con el fin de obtener resultados que favorezcan a la investigación.

De serie de preguntas realizadas se hicieron gráficas para así, resumir toda la información obtenida y mostrarla de una manera más práctica.

Por último, se indagó en internet, en busca de diferentes fuentes y autores que hicieran referencia al tema abordado, para así de esta manera analizar lo que opinan expertos en el tema y compararlo con los resultados obtenidos.

DESARROLLO

En México el desempleo es una problemática social, que con el tiempo va creciendo sin parar, haciéndolo un fenómeno incontrolable y Cd. Victoria no es la excepción, ya que es notable la cantidad de personas que no cuentan con un empleo que les brinde una estabilidad económica, ya que gran cantidad no cuentan con un estudio suficiente y se tienen que conformar con los empleos que ofrecen un bajo salario que está apegado a el salario mínimo de México.

Pero uno creería que solo esta parte de la población se ve afectada por el desempleo, cuando no es así, debido a la gran demanda de más estudios para un mejor ingreso económico, más profesionistas han salido a la luz, el problema es que el país tanto como el estado no está preparado para ofrecer empleo para todos los profesionistas tengan un empleo productivo, y se genera una desigualdad al momento de no tener la misma posibilidad de contar con un trabajo digno de sus estudios o más bien que por ser recién egresados, les paguen menos de lo que deberían y hagan nulas sus esperanzas de tener un desarrollo laboral.

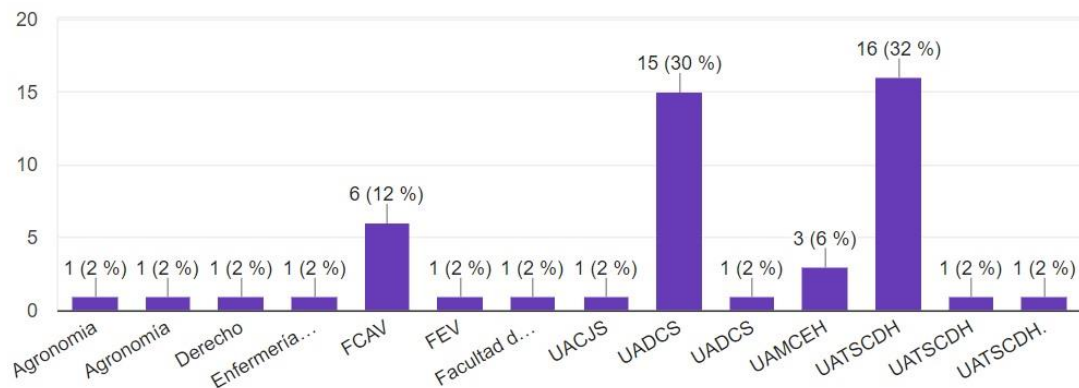
Al aplicar una encuesta a 50 ex-alumnos de la UAT entramos en consideración varios aspectos que hacen notar lo antes mencionado.

En la siguiente grafica nos muestra las diferentes facultades por las que egresaron los 50 encuestados.

¿De que facultad egresaste?



50 respuestas



Como podemos observar, todos y cada uno de los encuestados son estudiantes que culminaron sus estudios en la UAT, no son carreras obsoletas, sin embargo, debido a la gran demanda que existe en el mercado, lo que hace difícil obtener un empleo.

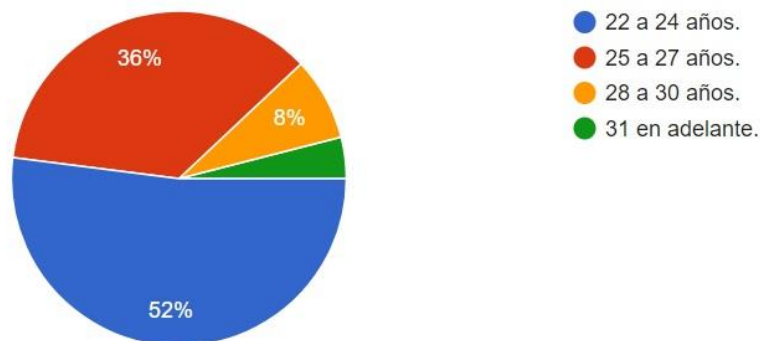
Pero no todos los egresados obtienen un empleo, hay cierta parte de ellos que aún y con un título universitario no logran obtener un empleo digno por ya lo antes mencionado.

Se les cuestiono su edad a los egresados para tener una estadística de la misma, y formar un criterio de cuál es la probabilidad de que tengan la madurez física y mental para salir y buscar un empleo que les convenga según sus características y necesidades en su vida cotidiana.

A continuación, una gráfica con la edad de los 50 alumnos entrevistados.

¿Qué edad tienes?

50 respuestas

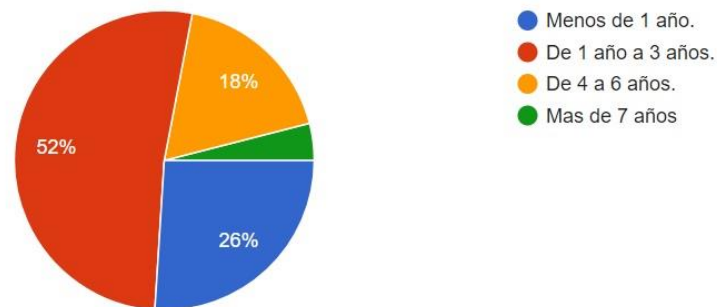


Como podemos observar el porcentaje más elevado es el 22 a 24 años, siendo 26 personas, de 25 a 27 años son 18, 4 de 28 a 30 años y tan solo 4 % (2 personas) cuentan con la edad de 31 en adelante.

También el tiempo de egreso fue cuestionado y el resultado es el siguiente:

¿Hace cuanto tiempo egresaste?

50 respuestas



El resultado arroja que hace menos de 1 egreso 26% (13 personas), de 1 a 3 años son los más predominantes con 26 personas, con un 18% (9 personas) y 2 con más de 7 años de egreso.

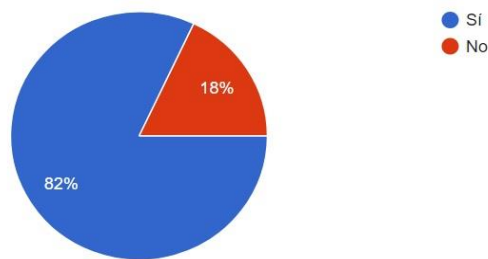
Esto nos dice que el predominante de los entrevistados tienen un tiempo considerable de haber egresado como para haber buscado de manera pertinente un empleo con una relación a su formación universitaria.

Después de considerar el tiempo de egreso de los estudiantes, el siguiente paso es cuestionar si esas 50 personas son laboralmente activas, ya que son personas profesionalmente preparadas para de manera más fácil obtener un empleo que pueda llenar sus expectativas, y seguir alentando a prepararse para obtener un mejor puesto laboral cada vez.

A continuación, se mostrará el porcentaje de los egresados que laboran y de los que no.

¿Actualmente laboras?

50 respuestas



Vemos claramente un porcentaje que favorece de manera positiva a la UAT ya que de 50 estudiantes solo el 18% (9 personas) no labora en la actualidad, lo cual hace pensar a cualquiera que todos los que están entre el 82%, tienen una solvencia económica estable y que laboran de alguna manera en alguna rama de las que fueron educados en su nivel superior.

Pero para este sector de la población no lo es todo el tener un empleo cualquiera, el hecho de dedicar 4 años como mínimo en su carrera universitaria, les hace acreedores a tener un conocimiento y preparación más amplia a la de la mayoría de las personas que no cuentan con un estudio de nivel superior.

“Jorge Lera (Lera, 2016, pág. 5) cita que: El rector de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), C.P. Enrique Etienne Pérez del Río dice reconoció que no todos los egresados logran colocarse en su mercado, pero depende de ellos buscar la oportunidad”.

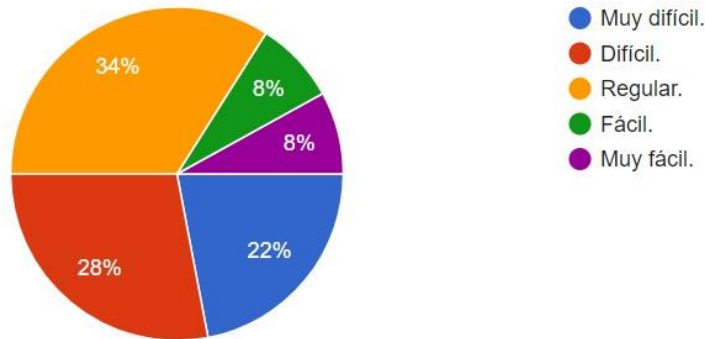
Esto nos habla de que tiene que existir un interés de parte de los alumnos, a intentar buscar integrarse a en su mercado dependiendo de donde, egresaron, es ahí donde radica el problema, el hecho de que cada vez hay más demanda en las universidades y por ende, cada vez más egresados, existe una saturación de empleos y un porcentaje de la sociedad profesional, tiene que buscar empleo en otros mercados, dejando de lado su formación, sus conocimientos formados de la universidad y su harto tiempo dedicado al estudio, por intercambiarlo por un salario medio o bajo, por no quedarse sin trabajar ni estudiar.

Otro factor realmente importante es la dificultad de encontrar empleos en Cd. Victoria y Tamaulipas, ya que la demanda laboral no es tan extensa y es un estado en crecimiento, que si bien los hay profesionistas, pero la mayoría de los empleos de los cuales ofrece una carrera la UAT están saturados, creando una brecha entre personas preparadas y empleos suficientes para ofrecer, puesto que la mayoría de personas suelen tardar tiempo en encontrar un empleo que tenga relación con su mercado laboral y los que no lo encuentran, o no trabajan o lo hacen en cualquier trabajo que alimente la necesidad de sentirse productivo ante la sociedad.

Por esta razón a los 50 exalumnos se les pregunto cuál fue la dificultad para encontrar un empleo y el resultado fue el siguiente:

¿Fue difícil encontrar empleo?

50 respuestas



Vale la pena recalcar y recordar que todos son profesionistas y aun así la mitad del porcentaje dice que es de muy difícil a difícil encontrar un trabajo, el 34% es el más predominante que indica que es regular encontrar empleo, el menos predominante es el sector de fácil y muy fácil, con tan solo 8 personas de cada lado. Laos Hernández (Laos, 2004) Expone que:

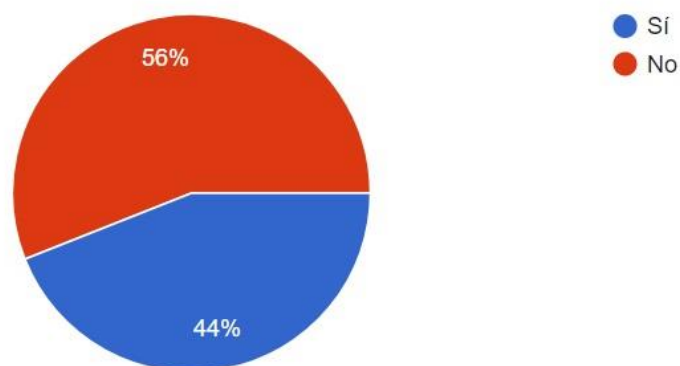
“La oferta de egresados creció 6.7% anual mientras que la economía mexicana registró 3.5%, por lo cual la oferta de egresados se enfrentó a un mercado laboral poco capaz de ofrecer las oportunidades para quienes salían de las universidades en empleos en correspondencia con su formación. Este desequilibrio tiene implicaciones directas en el mercado laboral, las cuales se analizan más adelante. Paralelamente también tiene efectos importantes en el sistema educativo, al destacar una dificultad estructural para garantizar la inserción en el mundo del trabajo profesional de sus egresados. Con ello se desdibujan los innegables logros educativos alcanzados por el país en los últimos diez años.” [...] Fin de la cita.

Si bien no es el mismo contexto social en el que habla el autor pero se comparte similitudes con el 2017 en México, teniendo en ese tiempo problemas para abarcar toda la demanda laboral, que, se dio en el 2004, era totalmente diferente el contexto social en el que se vivía, aunque se ha mejorado poco a poco con el tiempo, no deja de ser aún un problema el cual se deje pasar por desapercibido, ya que a pesar de hay una diferencia de 14 años de diferencia, esa problemática se sigue presentando, no de igual manera, y tampoco tiene el mismo impacto, ya los estudiantes no se quedan sin laborar, salen a buscar otras opciones para no estar desempleados.

La siguiente grafica nos muestra un poco de lo antes mencionado, ya que no todos de los 50 encuestados ocupan un lugar en un trabajo de la rama de su carrera.

¿Laboras en algo relacionado a tu carrera?

50 respuestas



Los empleos donde no está relacionado la carrera universitaria adquirida de una manera directa son los más predominantes, lo cual nos dice que no es que no sea tan malos los estudiantes egresados de la UAT, pero si nos confirma al menos aquí en Victoria y sus Como nos muestra la gráfica, aunque no sea por mucho, pero predomina cercanías que el mercado laboral no da abasto con la demanda de estudiantes egresados que año con año salen con una esperanza de obtener un trabajo digno y llevar a cabo todo ese conocimiento adquirido en su estancia en la universidad, pero a la hora de salir buscar empleo se dificulta, y por ende se llega a buscar ser una persona productiva, en vez de seguir buscando oportunidades, y eso genera que con el pasar del tiempo, las carreras se vayan actualizando y esos aprendizajes que adquirieron en determinado tiempo, queden de cierta manera obsoletos, pues la actualización tecnológica constante hace que todo cambie muy rápido.

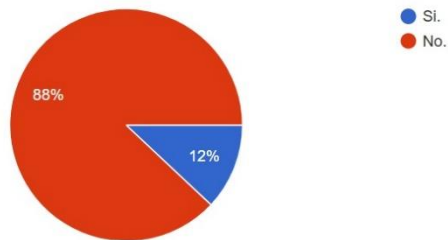
El no encontrar trabajo también puede ser causa también de emigrar hacia otros lugares en busca de un empleo que te ofrezca posibilidades de tener una vida cómoda, aunque sea fuera de tu tierra natal, que últimamente se ha visto muy en común el hecho de salir de su ciudad o lugar de origen.

“Los datos disponibles a marzo de 2013 -antes del ajuste a la información de parte del INEGI-, reflejaban que 65,900 personas de la población con empleo declararon que buscarían trabajo en otro país y se consideraba lista para cruzar la frontera; por otra parte, en el mismo periodo, 25,978 personas desempleadas tenían el mismo propósito.” (Mayorial, 2013).

Sobre el tema se hizo un cuestionamiento a los encuestados y este fue el resultado arrojado.

¿Tuviste que salir de tu ciudad para conseguir empleo?

50 respuestas



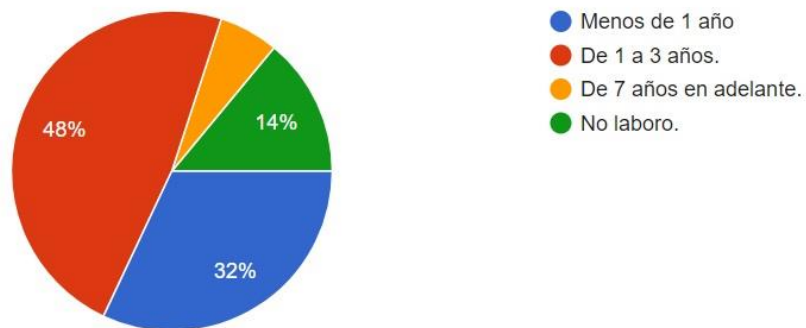
Los resultados nos dicen que solo 6 personas de las 50 encuestadas son las que optan por salir de su cd de origen en busca de un mercado más amplio de empleo.

El hecho de tener un empleo estable y que te posicione como una persona estable, va de la mano con la regularidad con la trabajas o más bien en este caso, con el tiempo en el que llevas laborando.

Para esto mostrare una gráfica que nos exprese cuanto es el tiempo que se lleva laborando.

¿Cuanto tiempo llevas laborando?

50 respuestas



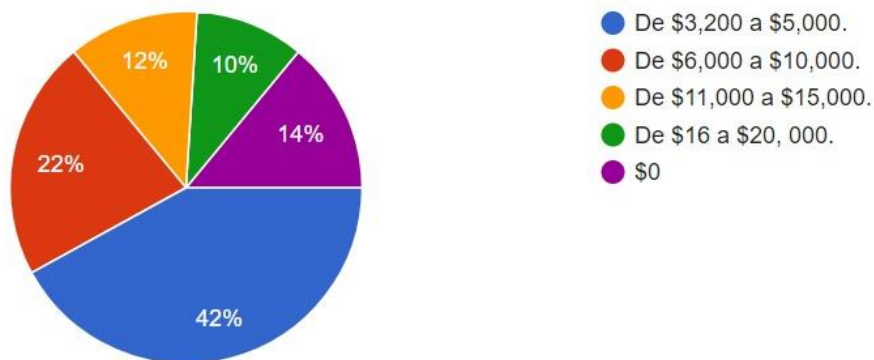
El porcentaje más abundante es el de los que llevan un tiempo considerable para tener una formación en cualquier empleo, y de igual manera tener buen ingreso económico que este adecuado con el empleo.

Al preguntar un aproximado del salario mensual, se dio a conocer que la mayoría esta los egresados entrevistados están por encima del salario mínimo mensual que son \$2240 aproximadamente, todos están por encima de ese promedio, pero no tan arriba.

La siguiente grafica nos muestra el promedio de salario mensual.

¿Cuanto es tu salario mensual?

50 respuestas



El 42% (21 personas) son quienes aproximadamente generan ese ingreso que está arriba del salario mínimo, pero no lo suficiente para obtener una vida con todas sus comodidades, solo un 22% son los que obtiene una estabilidad económica aceptable, es considerado destacar que 2 de las personas antes mencionadas que emigraron para buscar un mejor empleo, se encuentran en el porcentaje de 10% que llegan a ganar de 16 a 20,000 pesos, y esas 2 personas están completamente deslindadas del mercado donde deberían de estar involucrados.

Lo que nos dice que a pesar de que tienen un buen ingreso económico que generan, no están aprovechando el conocimiento adquirido en la universidad y se enfocan en habilidades que aprendieron a fuera de un contexto educativo, gracias a la que la demanda laboral está sobre saturada y obligo a estas dos personas a emigrar y salir de su mercado para así, ser un ciudadano laboralmente activo y eficiente.

Siendo esto un beneficio para esas dos personas, pero a largo plazo puede ser contra productivo, ya que no se sabe con certeza cuanto tiempo podrá generar ese ingreso y si es viable mantenerse en esa postura en un futuro.

Ya que la mayoría de los empleos que se obtienen sin un título universitario o una capacitación profesional la mayoría de las veces está limitado a aspirar a algo más, suele ser un factor de define a los mismos, a largo plazo se ve afectado quien labora ya que suele ser la causa de mucho desempleo desde hace muchos años, así como también en la actualidad.

De la misma manera hay que tomarle importancia uno de los factores más importantes de un empleo, que es la oportunidad de un desarrollo laboral, y con desarrollo laboral o crecimiento laboral, nos referimos a la oportunidad para ir creciendo poco a poco en el ámbito donde te encuentres.

Sobre que es el desarrollo o crecimiento laboral Amanda Webster (Amanda, s.f.) nos dice que:

“El crecimiento laboral busca desarrollar las habilidades individuales de los empleados para asegurarse de que cumplan con el mínimo nivel de habilidad requerido. Los trabajadores que cuentan con las habilidades requeridas para realizar las tareas del día a día, tienen más confianza para hacer bien su trabajo. Esta confianza aumenta la satisfacción laboral, lo que a su vez incrementa su permanencia en la empresa. El crecimiento en el trabajo puede implementarse para cumplir con los objetivos estratégicos generales, o puede ser implementado por un supervisor que reconoce la

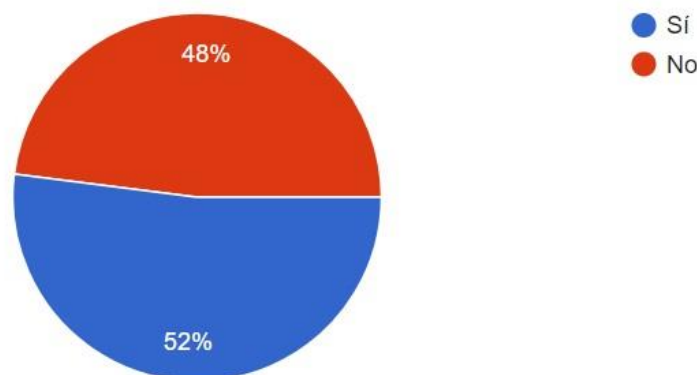
falta de las habilidades necesarias para completar las actividades diarias de manera eficaz y eficiente.

Para crear esa confianza en el empleo tiene que contar con una, aunque sea mínima oportunidad desarrollo laboral, la cuestión aquí es que si las personas cuentan con dicha oportunidad, y en este caso si las personas que obtienen su título universitario con capaces de obtener ese aprovechamiento que va de la mano con el buen desempeño en un trabajo.

Tomando en cuenta todo lo antes mencionado me di a la tarea de investigar si entre los ex-alumnos encuestados, cuantos tienen una oportunidad de desarrollo laboral, y así de esa manera tener la certeza de que pueden contar con un futuro más viable.

¿Tienes oportunidad de desarrollo laboral?

50 respuestas



Como nos muestra la gráfica el 52% (26 personas) manifestaron si contar con la tan anhelada oportunidad de desarrollo laboral, y el otro 48% se ha quedado estancado en un empleo donde no ofrece algo más prometedor.

Siendo una estadística positiva pero engañosa, el hecho de que prácticamente la mitad de los trabajadores egresados de la UAT no tengan una oportunidad de un desarrollo es para encender una alarma y tomar medidas en el asunto y recapitular que se está haciendo mal para que de 50 alumnos egresados solo 26 tengan un buen empleo o si es culpa de los alumnos al no buscar las oportunidades para poder conseguir un empleo digno.

CONCLUSIÓN

México es un país en vías de desarrollo, donde lo menos que se puede descuidar son sus futuras generaciones, ya que, aunque sea una cantidad de alumnos que se entrevistó, representan una problemática que se ve desde lejos, sabemos que hay desempleo, pero dejamos de lado el hecho que millones de alumnos están egresando no solo de la UAT, sino en todo México, y la mayoría no tienen la oportunidad de laborar en un trabajo relacionado a lo que ellos se formaron.

México si quiere seguir avanzando en su educación, debe atender ese problema, generar un mercado laboral que sea abasto para todos, y así mismo generar un impacto en la economía positivo, y algún día aspirar a ser una potencia mundial, todo está en el futuro que le ofrecemos a nuestras próximas generaciones.

Referencia bibliográfica:

Amanda, W. L. (s.f.). *E How En Español*. Obtenido de E How En Español:

http://www.ehowenespanol.com/crecimiento-desarrollo-laboral-info_547601/

Laos, H. (2004). *Panorama de Mercado Laboral y Profesionistas en México*. México.

Lera, M. (2016). *Desempleo de Profesionistas Y Técnicos, Precarización e Inequidad Regional en Tamaulipas*. Cd. Victoria Tamaulipas.

Mayorial, J. I. (19 de Agosto de 2013). *Expansión*. Obtenido de Expansión:

<http://expansion.mx/economia/2013/08/16/migracion-desempleo-pena-violencia>

CUESTIONARIO

- 1.- ¿De qué facultad egresaste?
- 2.- ¿Qué edad tienes?
- 3.- ¿Hace cuánto tiempo egresaste?
- 4.- ¿Actualmente laboras?
- 5.- ¿Fue difícil encontrar empleo?
- 6.- ¿Laboras en algo relacionado a tu carrera?
- 7.- ¿Tuviste que salir de tu Ciudad para conseguir empleo?
- 8.- ¿Cuánto tiempo llevas laborando?
- 9.- ¿Cuánto es tu ingreso mensual?
- 10.- ¿Tienes oportunidad de desarrollo laboral?

II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI
Noviembre 2017

EL DESEMPLEO Y SUS AFECTACIONES EN LA SOCIEDAD VICTORENSE¹

Roberto Clemente Castro Díaz

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)

riseway46@hotmail.com

RESUMEN: Hay varias constantes dentro del desarrollo económico de un país, constantes que pueden llegar a ser de adentro hacia afuera, positivas y negativas, buenas y malas para un sector de la población. Estos puntos parecen estar relacionados con la riqueza de cada individuo, vaya, si un país está bien económicamente en riqueza, su pueblo está bien económicamente, si un país sabe fomentar su desarrollo para el bien común, los demás están bien. Pero existe un fenómeno que siempre ha existido en la historia de la humanidad, un fenómeno que viene a afectar las zonas más marginadas y olvidadas de la población, este fenómeno es el del desempleo. El desempleo trae inestabilidad a toda una zona importante de alguna región, trae preocupación y desdicha a muchas familias, pues su oportunidad de salir adelante se ve amenazada por una situación imprevista o una situación que no se ha buscado, pero se ha llegado a vivir. Estamos en un estrecho muy desigual, en un momento en el que no hay forma de poder salir adelante, un momento en el que solo a los que les ha tocado nacer en una familia pudiente pueden salir adelante y pueden aspirar a un mejor progreso tanto personal como para sus familias y para los suyos. En este ensayo hablaremos de este importante pero delirante fenómeno, cuáles son sus posibles causas y consecuencias, como está este tema en el mundo, que sectores de la población afecta y sobre todo del lugar en donde afecta, que en este caso será la sociedad victorense, una sociedad que se ha visto percutida por diversos problemas económicos y sociales durante esta última década, abordaremos el tema desde el punto de opinión pública y experiencial, dando márgenes a diferentes opiniones y análisis que la gente ha hecho sobre este fenómeno.

PALABRAS CLAVE: Desempleo, desigualdad, pobreza, desarrollo.

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura "La Desigualdad Social en México: Ingreso, Empleo y Diferencia Regional" de la UAMCEH UAT, que impartió el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-1. Roberto Clemente Castro Díaz es un alumno sobresaliente que aplicó el método de investigación de campo para realizar el presente trabajo.

MARCO TEÓRICO

Diferentes autores han hablado acerca del desempleo, sobre sus causas y consecuencias y repercusiones futuras, en este ensayo usaremos la teoría de Keynes para postular ciertas teorías generadas y argumentaciones.

“La teoría keynesiana, señala que la principal causa del desempleo no se encuentra en el mercado de trabajo en sí mismo, sino en el mercado de bienes y servicios. Esto se debe a que la cantidad de trabajadores que las empresas están dispuestas a contratar está en función de la cantidad de bienes y servicios que esperan vender, y del precio de estos. Cuando la demanda no es suficiente, las empresas prescinden de trabajadores, generando así desempleo.” (Jimenez, 2016).

Esto nos dice que existe todavía un modelo capitalista obsesivo en muchas empresas actuales que buscan generar riqueza por medio de ingresos que generan sus trabajadores.

Otras de las causas máximas del desempleo sobre todo en la población victoreense es la inseguridad, esta ola de inseguridad se viene viendo desde el año 2008 y ha sido una lucha constante que ha generado que se creen círculos viciosos.” El desempleo genera pobreza y la pobreza, a su vez, produce inseguridad económica y social. Es un proceso cíclico concatenado, pero factible de romper.” (Arza, 2016).

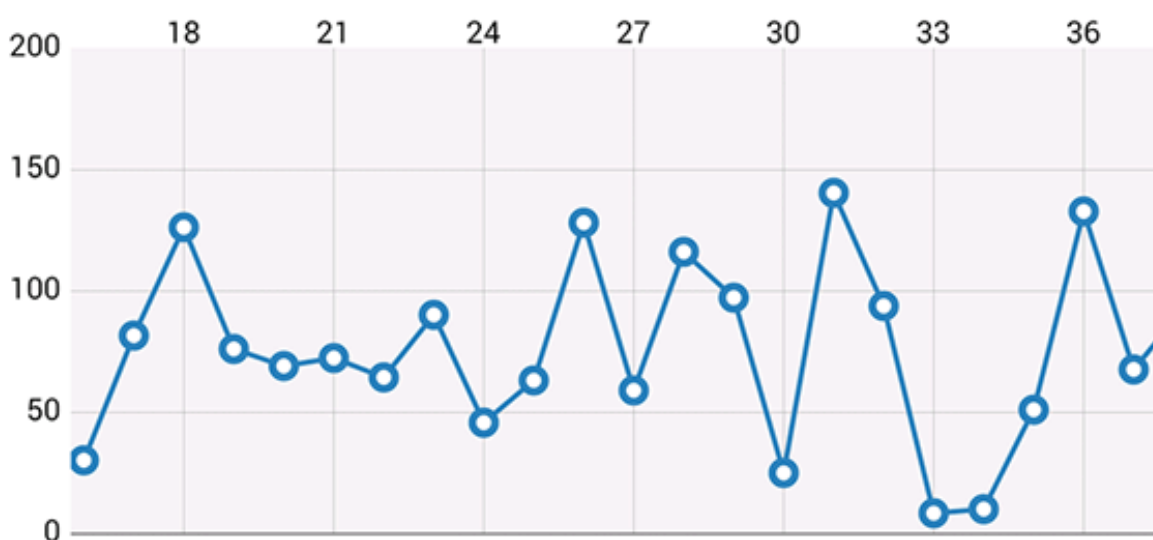
En el ámbito del sector profesional también vemos un alto grado de desigualdad que tiene que ver con que muchas de las personas que tienen un título o una

carrera terminada no aspiran a mejores trabajos, al contrario, aspiran a trabajos más deplorables y muchas veces nada estables pues solo son eventuales, trabajos en los cuales no existe una permanencia si no que al contrario un trabajo en el que no hay prestaciones ni beneficios, y todo es parecido a una especie de esclavitud modernizada actual.

METODOLOGÍA

Elabore un instrumento de recaudación de datos (formato de encuesta electrónica) para recabar información sobre el tema del desempleo de la comunidad victorense, el instrumento fue aplicado a 60 personas por medio de redes sociales en donde preguntamos su formación académica, si ejercen lo que estudiaron entre otras cosas. Estas personas parte de la comunidad victorense.

Se indago diferentes fuentes y formatos relacionados con el desempleo para nutrirse del tema desde una perspectiva interior y exterior, se contextualizo todo el tema del desempleo y se infirió en la información.



DESARROLLO

Una mirada mundial al desempleo

Podemos decir que el fenómeno del desempleo está aumentando en los últimos años, sobre todo por el hecho de que la industria capitalista cada vez es más demandada. Se podría decir que por este caso capitalista debería de haber más empleo, pero al contrario hay menos. Y esto se debe a la constante de que mucha gente no puede aspirar a más por su preparación o porque muchos empleos son alcanzados por amistades o pequeñas burguesías.

Los conjuntos de todas estas problemáticas nos atañen que existe también un problema mundial, un problema que ya no solo atañe a un sector pequeño de la población si no que en su conjunto sectorial nos da problemas más grandes y sobre todo situaciones de desempleo inconmensurables.

(Kottasova, 2017)“El número de personas sin trabajo en el mundo alcanzó la cifra de 200 millones en lo que va del 2017, estableciendo un nuevo récord. Y aquellas personas con empleo no deberían esperar un aumento, al menos no próximamente.” Esto nos dice que el crecimiento del desempleo está siendo rampante, está generando que muchas personas no puedan crecer, pues no pueden exigir más en sus empleos, pues ya tener un empleo se podría decir que es un verdadero “privilegio”.

Vemos también que la crisis económica de los estados unidos desato una crisis económica mundial, esto nos dice que no solo la conglomeración de desempleo traduce el desempleo mundial, sino que también casos particulares la han

provocado. “La crisis financiera de 2008 se desató de manera directa debido al colapso de la burbuja inmobiliaria en Estados Unidos en el año 2006, contagiándose primero al sistema financiero estadounidense, y después al internacional, teniendo como consecuencia una profunda crisis de liquidez, y causando, indirectamente, otros fenómenos económicos, como una crisis alimentaria global.” (Wikipedia, s.f.).

Grupos sociales afectados por el desempleo

Existen 2 grupos muy importantes que son afectados por el desempleo, estos grupos son el grupo de los jóvenes y el grupo de las mujeres.

Los jóvenes de este milenio han tenido resultados negativos al tratar de conseguir empleo formal o según sus estudios, en lugar de esto han conseguido solo empleos burdos y muy mal pagados, así como una sobreexplotación dentro de estos sin ni siquiera tener prestaciones y obligados a trabajar largas y extenuantes horas.” El origen del problema es múltiple, si bien la falta de experiencia activa un círculo vicioso: “si no hay trabajo no hay experiencia y sin experiencia no hay trabajo”. (Kanahuati, 2013).

“El trabajo doméstico es una consecuencia de las manifestaciones del desempleo que sufren las mujeres en un país en vías de desarrollo el cual se centra en roles económicamente no reconocidos como lavar, planchar, aseo de casa, cuidado entre otros, roles que marcan la división sexual del trabajo dejando en ventaja a los hombres.” (Rivera, 2015).

El sector femenino también se ve afectado por muchos casos de desempleo. Este sector en particular se ve dañado por el hecho del prejuicio y estereotipo de diferentes factores que se encuentran intrínsecos en la mujer como lo son su forma de comportamiento, su trabajo físico, su biología entre otros. Esto abre una puerta a que a muchas de las mujeres que aspiran a diversidad de empleos no sean contratadas y sobre todo excluidas de ciertos trabajos que muchas veces si pueden llegar a hacer.

Algunas de las soluciones para acabar con estas problemáticas pueden ser mayor accesibilidad a los jóvenes a diferentes empleos, emprendedurismo por parte de los jóvenes y un mayor diálogo social.

Por parte de las mujeres sería una replantación de ciertas costumbres y ciertos estereotipos y como las mujeres han realizado cosas importantes dentro de la sociedad

Empleo y desempleo en Tamaulipas

A continuación, se muestra una tabla que compara el sector de la población nacional que tiene empleo y el sector que tiene empleo en Tamaulipas, según datos de la encuesta nacional de ocupación y empleo 2017 realizada por el INEGI

POBLACIÓN
Segundo trimestre 2017
(Personas)

Concepto	Nacional			Tamaulipas			Participación B/A (%)
	Total (A)	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (B)	Hombres (%)	Mujeres (%)	
Población total (PT)	123,364,426	48.3	51.7	3,617,768	47.9	52.1	2.9
<i>Población menor de 15 años (Menores)</i>	<i>32,245,328</i>	<i>51.0</i>	<i>49.0</i>	<i>938,643</i>	<i>50.6</i>	<i>49.4</i>	<i>2.9</i>
<i>Población en edad de trabajar (PET)</i>	<i>91,119,098</i>	<i>47.3</i>	<i>52.7</i>	<i>2,679,125</i>	<i>47.0</i>	<i>53.0</i>	<i>2.9</i>
Población Económicamente Inactiva (PEI)	37,050,307	26.0	74.0	1,053,650	25.8	74.2	2.8
Población Económicamente Activa (PEA)	54,068,791	61.9	38.1	1,625,475	60.7	39.3	3.0
Ocupados	52,198,611	61.9	38.1	1,569,065	60.9	39.1	3.0
Desocupados	1,870,180	59.8	40.2	56,410	56.2	43.8	3.0
Tasas laborales (por cientos)							
Tasa neta de participación, TNP (PEA/PET)	59.3	77.6	42.9	60.7	78.4	45.0	
Tasa de desocupación, TDA (Desocupados/PEA)	3.5	3.3	3.6	3.5	3.2	3.9	
Tasa de desocupación jóvenes (15 a 29 años)	6.1	5.6	6.9	6.4	5.1	8.2	
Tasa de Informalidad Laboral	56.5	56.4	56.8	47.1	46.2	48.4	

FUENTE: STPS-INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

La tasa de desocupación de la población económicamente activa, que no trabajó siquiera una hora en junio pasado en Tamaulipas, bajó a 3.5 por ciento, dos décimas por encima de la media nacional, cuando fue de 3.3%, informó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía. El organismo explicó que en junio del año pasado el desempleo en la entidad se ubicaba en 4.7 por ciento de la población en edad de trabajar.

En Tamaulipas existen 636,810 trabajadores asegurados en el IMSS, con salarios integrados de 310 pesos promedio.

Ese organismo aseguró que en la entidad existen 75 mil 380 desempleados, un millón 585 mil personas con empleo.

A nivel nacional, indicó que la Tasa de Subocupación (referida al porcentaje de la población ocupada que tiene la necesidad y disponibilidad de ofertar más tiempo de trabajo de lo que su ocupación actual le demanda) se ubicó en 7.2 por ciento.

Por sexo, la desocupación en los hombres descendió de 3.4% en mayo a 3.3% en el mes de referencia, y en las mujeres pasó de 3.6% a 3.3% en el mismo lapso. (INEGI, 2017).

Desempleo en Ciudad Victoria

El problema creciente del desempleo en la sociedad victorense es alarmante, pareciera que no existe ninguna oportunidad laboral dentro de la ciudad

“Muchas personas se han acercado nosotros; hemos tenido la comparativa que te hago en meses anteriores llegaban aproximadamente cien personas a entrevistarse a la bolsa de trabajo del municipio ahora tenemos 300”. (Lara, 2017).

Muchas personas en la ciudad están buscando empleo, pareciera que la opción de crear nuevas fuentes de empleo es creciente. Pero para esto también existe una problemática que tiene que ver con las llamadas “cuotas” tales consisten en cobrar derecho de piso lo cual se encarga el crimen organizado, esto no deja proseguir con ciertas laborales de emprendimiento laboral.

También una de las principales causas de este incremento, dijo es en gran parte por los despidos ocurrido en el año, como en el caso de la maquiladora Delphi, pero también a la difusión que se ha hecho sobre la bolsa se trabajó en diferentes colonias de la ciudad. Este fenómeno de despidos ha hecho que un gran sector de la población que se dedicaba a la manufacturación de productos quede rezagada y acabe teniendo un mal futuro y una mala economía.

Se tendría entonces que conjugarse diferentes aspectos para mejorar el tema del empleo como lo puede ser la seguridad y el desarrollo sustentable y económico de

la capital de Tamaulipas, para llegar a esto se necesitan acciones concretas que involucren a todo el sector principal de la población sobre todo el sector de periferias y pobreza.

Análisis de la Muestra

Se aplicó la encuesta a personas que actualmente no tienen trabajo y que tal vez alguna vez si han tenido.

Los tópicos del instrumento de recaudación de información fueron sobre la preparación profesional, sobre oportunidades de empleo y sobre causas o razones de esta constante.

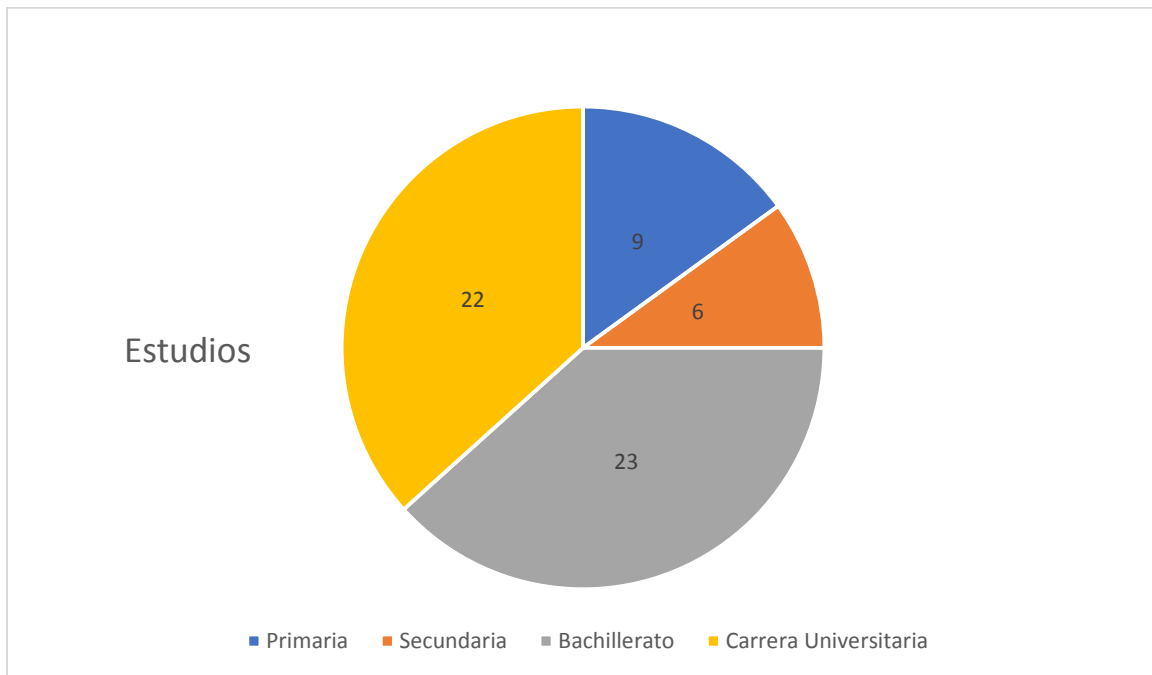
Las preguntas fueron las siguientes:

- 1 ¿Cuál es su grado de estudio?
- 2 ¿Ha ejercido su profesión alguna vez?
- 3 ¿Cuánto tiempo lleva buscando empleo?
- 4 ¿Porque medios ha buscado empleo?
- 5 ¿Ha tenido algún empleo?
- 6 ¿Cuál cree usted ha sido la causa principal por la cual no ha podido conseguir empleo?

Las respuestas han sido analizadas profundamente para poder traducirlas a graficas de barra y de pastel para un mejor análisis de la información.

Grados de estudio

Se pregunto a los 60 encuestados cuál es su grado de estudio, dijeron lo siguiente:



9 personas solo tienen hasta educación primaria

6 personas solo tienen hasta educación secundaria

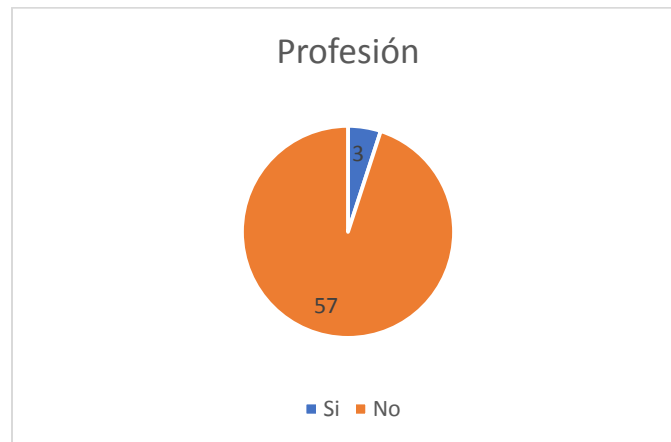
23 personas solo tienen hasta bachillerato

22 personas solo tienen educación universitaria

Esto nos dice que solo 22 personas tienen un grado de estudio superior el cual les asegura un poco más tener mejores empleos, y aun con esto actualmente no tienen empleo

Profesión

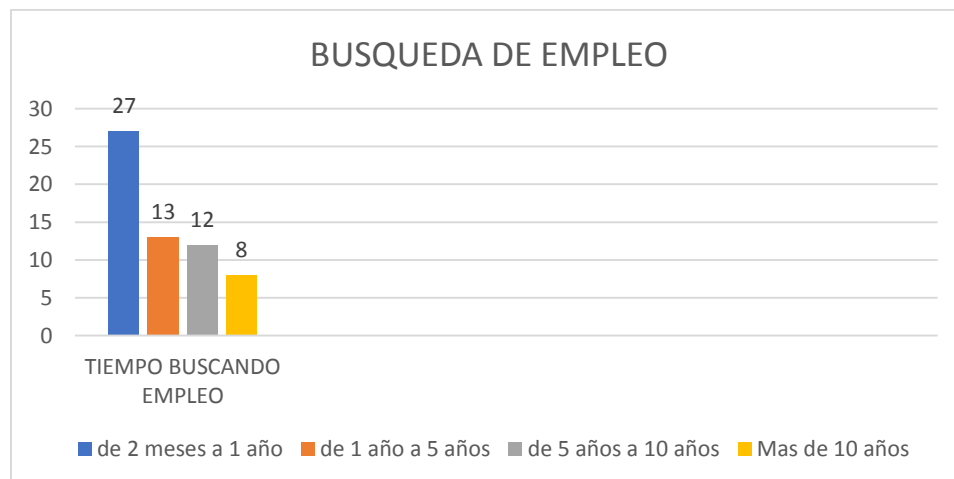
Se les pregunto si alguna vez han ejercido su profesión, la información fue la siguiente:



Solo 3 personas han ejercido lo que estudiaron en su formación académica , mientras que 57 personas nunca lo han hecho.

Búsqueda de empleo

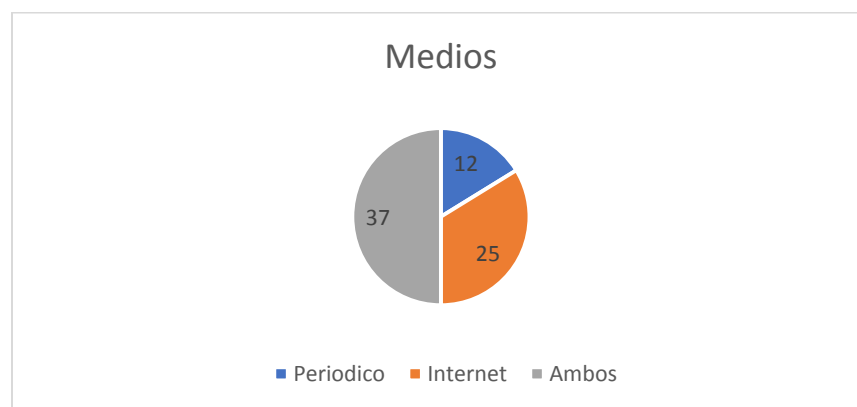
Se les pregunto cuanto tiempo llevan buscando empleo, se contestó lo siguiente:



Hay 27 personas que llevan entre 2 meses y 1 año buscando empleo, hay 13 que llevan de 1 a 5 años buscando empleo, hay 12 que llevan de 5 a 10 años buscando empleo y 8 que llevan más de 10 años buscando empleo.

Medios

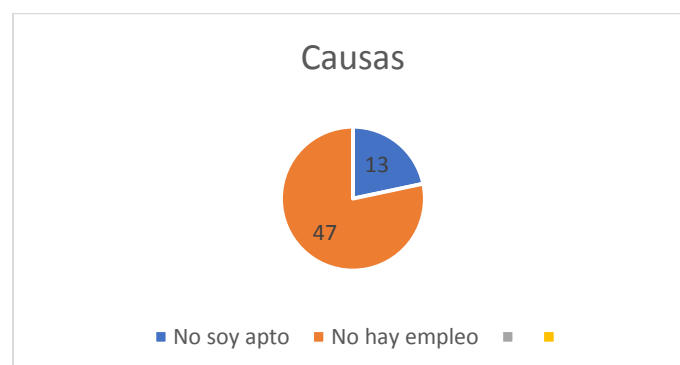
Se les pregunto cuáles han sido los medios por los cuales han buscado empleos, la respuesta fue la siguiente:



12 personas han buscado empleo en periódicos, 25 personas por internet y 37 en ambos medios.

Causas

Por último se le pregunto a las personas cual creían que era la razón por la que no conseguían empleo, se arrojó la siguiente información:



13 personas dijeron que no eran aptos para los trabajos que ellos querían, mientras que 47 afirmaron que no hay empleo en la ciudad.

CONCLUSIONES

En conclusión, el fenómeno del desempleo va en aumento, muy pocas son las acciones que las personas e instituciones han emprendido para erradicarlo. Es algo preocupante que muchas personas y muchas familias vivan más y más la desigualdad social y económica, que vivan en extrema pobreza y que nada ni nadie se esfuerce por sacarlos de estas.

Necesitamos entender que es tarea de todos procurar el desarrollo de nuestras sociedades para poder permanecer en un buen estatus social y económico. No es una tarea nada fácil, pero se tiene que empezar a hacer.

Habrà entonces que replantearnos nuestro papel como sociedad, un papel que debe de partir desde los valores y el bien común para poder hacer un trabajo cooperativo que vaya desde lo más particular, hasta lo más general dentro de la sociedad.

Así podremos regenerar este tejido social que está roto dentro de los sectores más pobres y esto procurara un mejor desarrollo no solo de unas cuantas ciudades sino de todo el país, para así desembocar en un mejoramiento mundial progresivo.

Bibliografía:

- Arza, C. J. (2016). Inseguridad y desempleo. *Población y desarrollo*, 95.
- INEGI. (2017). *Encuesta Nacional de Ocupacion y Empleo*.
- Jimenez, A. (24 de Diciembre de 2016). *El Blog Salmon*. Obtenido de <https://www.elblogsalmon.com/historia-de-la-economia/causas-del-desempleo-teoria-neoclasica-vs-teoria-keynesiana>
- Kanahuati, G. (26 de Junio de 2013). *Forbes*. Obtenido de <https://www.forbes.com.mx/el-desempleo-juvenil-un-problema-global/>
- Kottasova, I. (13 de Enero de 2017). *CNN en español* . Obtenido de Desempleo mundial alcanza los 200 millones y los salarios se estancan, según OIT: <http://cnnespanol.cnn.com/2017/01/13/desempleo-mundial-alcanza-los-200-millones-y-los-salarios-se-estancan-segun-oit/>
- Lara, J. (19 de Agosto de 2017). *Todo Noticias*. Obtenido de <http://todonoticias.mx/inicio/aumenta-desempleo-en-victoria/>
- Rivera, S. (2015). *Centro de estudios de genero de la universidad del salvador*. Obtenido de <http://genero.ues.edu.sv/index.php/reportajes/93-el-desempleo-femenino-y-sus-manifestaciones>
- Wikipedia. (s.f.). *Wikipedia*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_financiera_de_2008

Anexos

Instrumento de recaudación de datos:

Encuesta para desempleados

1 ¿Cuál es su grado de estudio?

A) Primaria B) Secundaria C) Bachillerato D) Carrera universitaria

2 ¿Ha ejercido su profesión alguna vez?

SI NO

3 ¿Cuánto tiempo lleva buscando empleo?

A) De 2 meses a 1 año

B) De 1 año a 5 años

C) De 5 años a 10 años

D) Mas de 10 años

4 ¿Porque medios ha buscado empleo?

A) Periódico

B) Internet

C) Ambos

5 ¿Ha tenido algún empleo?

SI NO

6 ¿Cuál cree usted ha sido la causa principal por la cual no ha podido conseguir empleo?

a) No soy apto

b) No hay empleo

EL EMPRENDEDOR EN EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL. ESTUDIO DE CASO: EL PROGRAMA UNIVERSITARIO EMPRENDEDOR

Dr. Roberto Fernando Ochoa García rochoa@uat.edu.mx
Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía jalera@uat.edu.mx
Universidad Autónoma de Tamaulipas

RESUMEN: Este ensayo presenta una reflexión crítica sobre las aportaciones de las teorías económicas y el emprendimiento como medio de desarrollo económico y social. Para afrontar los graves problemas del desempleo y la precariedad laboral que padecen los profesionales egresados de las Universidades Públicas en México, el emprendimiento de nuevas ideas de negocios es una de las alternativas más prometedoras para mejorar la empleabilidad de los jóvenes universitarios. El propósito de este estudio es vincular el término emprendimiento con la investigación acción participativa, destacando la integración de un trabajo de equipo colaborativo con un liderazgo presente desde un enfoque de investigación y desarrollo I+D. Se propone el trabajo ampliar el concepto del emprendedor, incluyendo en su definición la investigación acción participativa, la cual deberá estar inmersa en el buen emprendedor. En este atributo del emprendedor su alcance en las decisiones va más allá del interior de la unidad de negocio. Es decir, que las tomas de decisiones articulen los esfuerzos de otros actores sociales y políticos, involucrados también en satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, y que finalmente las acciones finales del emprendedor mejoren el bienestar de un mayor número de trabajadores y combata de manera frontal al desempleo. El problema es el Estado destina recursos y esfuerzos importantes para incentivar esta modalidad de incorporación al mercado laboral, los jóvenes profesionistas tienen la mayor tasa del desempleo en el Estado de Tamaulipas, lo que confirma que falta mejorar la vinculación participativa, y la designación de representantes, que trabajen con liderazgo para facilitar la entrada de los jóvenes al mundo del trabajo.

PALABRAS CLAVES: Emprendedor, Liderazgo, Acción Participativa, Programa Emprendedor Universitario.

1.- INTRODUCCIÓN

El trabajo se aborda en tres principales argumentos se parte con el análisis del emprendedor y las teorías clásicas de la economía que estudian al sujeto iniciador de un nuevo negocio. En un segundo argumento se analiza la acción participativa en la disciplina del emprendedor, y el fomento público en las acciones del emprendurismo en México con el propósito de resaltar la importancia en las actuales políticas públicas. En último apartado se reflexiona como estudio de caso en Tamaulipas México, los servicios que ofrece a la sociedad empresarial y emprendedores el Programa universitario emprendedor de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y su trabajo de vinculación participativa aún incipiente, pero con un buen plan programa de trabajo para transferir conocimiento que genere empleo y riqueza que contribuyan al desarrollo económico.

El trabajo inicia con la revisión reflexiva y crítica de las versiones que los emprendedores españoles tienen sobre el Emprendimiento en la lectura “Consejos de Emprendedores a Iniciadores” (2011). En este análisis coinciden la mayoría de los veinticinco autores, en las cualidades y atributos tangibles e intangibles, que presentan los emprendedores exitosos. Se identifican diferentes características que un sujeto deberá presentar y cultivar para su desarrollo humano e intelectual, que le permite emprender una unidad de negocio competitiva y promisorio. La lectura nos comparte algunas experiencias y opiniones de emprendedores españoles que han resultado exitosas en sus ideas de negocios. Entre las opiniones que consideramos valiosas, sin duda, es que se deben construir ideas dinámicas con el apoyo de un equipo, e innovación permanente, así mismo trabajar siempre aun sin que exista necesidades vitales. Nos recuerdan que hay que aprovechar la tecnología, reconociendo al mismo tiempo que el tiempo transforma los recursos y las preferencias de los consumidores, por lo tanto, el emprendimiento va ligado a las tecnologías de la información (tics), y recomiendan incorporar como sujetos como socios tecnológicos al negocio.

2. EL NUEVO EMPRENDEDOR

Otra de las características del emprendedor es estar convencidos de sus habilidades y de su intuición, y no hacer caso a los envidiosos, es decir reconocer los errores, pero hay que creer en sí mismo, y tener objetivos superiores al dinero. Otro atributo es romper los modelos tradicionales de la cadena productiva con ideas innovadoras. Ser humilde, no arrogante, ser flexible y ejercer el liderazgo y ser un trabajador que disfruta su trabajo, y lo usa para mejorar, continuando de forma permanente en la formación.

El nuevo emprendedor debe anticiparse al futuro. las ideas no son únicas hay que estudiarlas y tener ambición sin ser arrogante, y no olvidar el impacto personal cuando se desarrolla la idea, es decir equilibrar su trabajo con la familia y su persona. Por otro lado, es necesario sistematizar las ideas de los emprendedores para alcanzar los objetivos. Por último, aprovechar las oportunidades y ser útil para el país, contando con socios adecuados, sabiendo escuchar sus ideas.

El estudio del emprendedor y su definición es poco estudiado por la teoría económica (Bhidé,2000), sin embargo, son las escuelas del pensamiento en administración de negocios a mediados del siglo XX, las que estudian a profundidad el papel de los emprendedores en la economía de un país. Es cierto que ciertos teóricos clásicos, lo mencionaban en los estudios sobre el comportamiento de la economía y el sistema de los mercados, pero después fue apareciendo menos su participación en las explicaciones de los economistas sobre el crecimiento económico y las empresas (Baumol 1993, Bhidé, 2001).

Para el consenso público y los académicos, el concepto de emprendedor ha sido poco estudiado por la teoría económica, debido a las escasas referencias de estos en los textos, y no los consideraban parte explicativa en el funcionamiento de las empresas, y que desempeñaran un papel relevante en las explicaciones del origen y evolución del crecimiento económico de los mercados (Bhíde, 2001). Un trabajo interesante sobre la definición del emprendedor las aproxima Furnham (1995), citado por García y cols., donde describe a partir del siglo XIX algunas

características personales que fueron marcando el perfil del emprendedor. Presenta de forma a cronológica e histórica a 21 autores que aprecian un atributo especial o una necesaria característica que identifica al emprendedor (García, et. al, 2005). Este autor lo conceptualiza como una persona que posee comportamientos innovadores y emplea estrategias de gestión práctica. En los estudios sobre el emprendedor, en los años noventa, uno de los más reconocidos son los estudios de Timmons (1994) y desarrollada por Morrison (1998), quiénes explica los signos que presenta un emprendedor, donde expone seis factores que predominan en los emprendedores (García, et. al, 2005). Entre estos son Liderazgo, Ambición, Confianza, Compromiso, Tolerancia, Superación. En cuanto a las definiciones del emprendedor, la mayoría de los autores coinciden que una de las características relacionadas principales con el emprendedor, es su ambigüedad a la tolerancia, así como su vinculación con el ejercicio del liderazgo.

3. LIDERAZGO EMPRENDEDOR

Se define el término Liderazgo como la capacidad que ejerce ante otros individuos una persona que reúne las características el perfil de Líder, y se determina con la personalidad y su relación con su equipo de trabajo. Además, en este término se cubren los medios de negociación y la mediación empleada por el emprendedor. También se establecen los medios de comunicación y las medidas para la selección de su equipo de trabajo (Irizar, 2004). Entonces las acciones del líder se enfocan a ejercer el liderazgo y compartir con los colaboradores las decisiones tomadas, sin embargo, falta en estos atributos las estrategias de la investigación acción participativa, para que los actores endógenos a la unidad de producción también sean partícipes de las buenas decisiones del emprendedor.

En ese sentido, se aborda esta tarea destacando el emprendimiento, articulado con la acción participativa del emprendedor con todos los actores empresa-trabajadores-gobierno y la sociedad que rodean el entorno de las unidades de negocios. La propuesta para garantizar el éxito en el emprendimiento es incluir y fortalecer como un atributo del emprendedor la investigación acción participativa en la toma de las decisiones. Es decir, aunque el liderazgo es el

ámbito donde se emplean las habilidades, conocimientos y valores, para ejercer dominio sobre otros individuos al interior de la empresa, en la acción participativa se considera que los individuos son actores que son externos a la empresa, pero que pueden ser canales para alcanzar las metas y objetivos propuestos con menos esfuerzos y costos.

Con respecto a los estudios sobre la investigación participativa (IAP) propuesto por Ander-Egg (2003: 14, 16) citado por Sánchez, (2009), define las expresiones: Investigación-Acción o investigación Participativa, donde propone “producir profundas transformaciones sociales, incluyendo de manera particular, la promoción de los proceso de participación popular, sea en términos de movilización de recursos humanos (propuestas reformistas) o de protagonismos de los sectores populares (propuestas de carácter revolucionario)”, se trata de que la gente participe para transformar y ser protagonistas de los cambios sociales (Sánchez, 2009).

En ese orden de ideas, destacando el emprendimiento, sería articular no solo los factores de la producción como coordinador (Barreto.1989, citado por Bhidé, 2000), sino articular de manera complementaria e incluyente las decisiones innovadoras de diferentes actores bien identificados, la empresa-trabajadores-gobierno y la sociedad que rodean el entorno de las unidades de negocios.

Por otro lado, la idea del negocio qué, aunque no es nueva, se anticipa a los cambios futuros de mediano plazo que requiere México, al dar respuesta a uno de los principales problemas económicos que vive el país para un mayor desarrollo económico; el desempleo estructural. Entendiendo al desempleo estructural como el desequilibrio entre la oferta de trabajo y la demanda de empleo.

Según estudios sobre la relación del crecimiento económico y los emprendedores en estas primeras identificaciones de su presencia en el crecimiento económico, se les encarnaba como un sujeto arrojado, con liderazgo, que asume riesgos y enfrenta la incertidumbre de obtener ganancias. Posteriormente otros estudiosos fueron articulando las diferentes acepciones del

término emprendedor, encontrando diferentes características que los identifica. Entre estos la clasificación de Barreto (1989), como coordinador, arbitraje, innovación y soporte a la incertidumbre. Como coordinador de los factores de producción, tierra, trabajo y capital, donde el empresario los contrata y articula en forma organizada y establece vínculos y relaciones entre la oferta productiva y la demanda consumista. En el papel de arbitraje el emprendedor según Kirzner (1973) encuentra la oportunidad de vender por encima de lo que puede comprar. Apoyándose en la tesis de Joseph Schumpeter (1934), sobre la destrucción creativa, aparece el emprendedor innovador, el cual altera el orden y equilibrio de los mercados y estos provocan cambios y crecimiento económico. Aunque para este estudioso el emprendedor no asume los riesgos de estos cambios. Por lo tanto, el otro factor que incluye el emprendedor en sus características es el soporte de la incertidumbre. Sin embargo, estas teorías sobre las características de los emprendedores fueron subestimadas o ignoradas en la microeconomía moderna.

Por otro lado, en acuerdo a las reflexiones de Audretsch (2007), considera que el modelo de Solow establece que si es posible relacionar al emprendedor con el crecimiento económico. Para esto establece dos principales factores de la producción, el capital físico y la mano de obra cualificada, qué sumadas con la tecnología, producen el crecimiento económico. Con respecto a esta premisa son las grandes empresas las que utilizan y explotan estas relaciones, con el propósito de mejorar las ganancias del capital en detrimento del factor mano de obra.

4. EMPRENDEDORES EN MÉXICO

En México las políticas de corte microeconómico son promovidas por el "Fondo Emprendedores CONACYT-NAFIN" que representan un programa de apoyo que facilita recursos y permite acceder a capital con otros inversionistas, para desarrollar y consolidar negocios de alto valor agregado. Adicionalmente, busca apoyar con asesoría tecnológica, financiera y legal para fortalecer la posición competitiva en el largo plazo de las empresas de reciente creación basadas en la aplicación del conocimiento científico y/o tecnológico. En este

marco CONACYT aporta recursos económicos y su capacidad para evaluar los negocios desde el punto de vista tecnológico. NAFIN por su parte, participa en la validación financiera del proyecto, determinando la factibilidad del modelo de negocio. Considerando esta alianza estratégica para el desarrollo de negocios de alto valor agregado a partir de desarrollos científicos y tecnológicos. Los beneficios están dirigido a detonar la inversión complementaria para la consolidación o el arranque de operaciones de nuevos negocios, en los cuales el componente tecnológico ya este probado, protegido, desarrollado y documentado. Por otro lado, en el 2014 es creado el Fondo Nacional Emprendedor y Fondo Pymes, que son programas de apoyo a la micro, pequeña y mediana empresa, para su reinversión y desarrollo empresarial.

Con relación a la participación de las universidades como instituciones de conocimiento y transferencia para la producción comercializable, los resultados no son suficientes, puesto el filtro del conocimiento, limita la transferencia debilitando las inversiones (Audretsch, 2007). Es decir, el vínculo de las relaciones del conocimiento y la inversión pasa por un filtro que impide convertirse esa idea en un bien explotable comercialmente. En ese sentido, las políticas públicas han aumentado sus intervenciones en el mercado, desarrollando programas de emprendimiento buscando el crecimiento económico y la generación de fuentes de empleo. Es decir, a través de programas de fomento a la inversión y apoyo técnico, se estimula el espíritu emprendedor, como lo señala Audretsch (2007), en los últimos años, aumentado el apoyo de las actividades emprendedoras, a través de las políticas macroeconómicas que impulsan el capital físico a través de estrategias fiscales, y con políticas microeconómicas traducida con apoyo de promoción de los productos en los mercados.

5. DESEMPLEO DE PROFESIONISTAS EN TAMAULIPAS ¹

En el estado de Tamaulipas, de acuerdo a cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), informa sobre los principales

¹ Extracto de columna publicada en medios el 27 de octubre de 2017, por Dr. Jorge A. Lera Mejía: <http://www.hoytamaulipas.net/notas/317315/Empleos-formales-vs-Informales-mal-actual.html>

resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), los cuales indican que 57.83% de la población de 14 años y más en el país es económicamente activa (tasa de participación). (ENOE INEGI, 2013). De la Población Económicamente Activa (PEA), 95.49% estuvo ocupada, sin embargo a su interior se manifiesta un subuniverso de casos que declara tener necesidad y disponibilidad para trabajar más horas, razón por la cual a este subconjunto se le denomina subocupados.

El INEGI dio a conocer la nueva medición del trabajo informal, que viene a complementar la publicación de la ocupación en el sector informal que el Instituto difunde desde el inicio de la ENOE en el año 2005. En virtud de lo anterior, a partir de la información se agrega a los resultados oportunos de la ENOE, la Tasa de Informalidad Laboral 1 (TIL1), que representa la medición de la informalidad ampliada en el país. Los datos duros de México, nos reportan que por cada empleo formal ya se registra poco más de un empleo informal, lo que demerita la calidad de los empleos en nuestro país, donde además de desempleo y subempleo, se tiene alto nivel de empleo informal y con mala paga (bajo poder adquisitivo). Además el desempleo es mayor entre la población profesionista que los técnicos. De acuerdo al cuadro de desempleo por Estados publicado por INEGI, Tamaulipas ocupa los primeros ocho lugares nacionales en la tasa de desempleo abierto (ENOE INEGI, 2013). No obstante en los primeros nueve meses de 2017, Tamaulipas, Chiapas, Campeche y Veracruz son las entidades con mayor generación de empleo. De acuerdo a datos preliminares del IMSS, Tamaulipas generó entre enero y agosto de 2017, más de 29 mil nuevos empleos formales. Solo que la mayor parte de estos, son empleos de bajo perfil profesional. De corte técnico y operadores, resultando que es muy bajo el empleo ofrecido para jóvenes profesionistas universitarios. (IMSS, 2017, septiembre). Por lo anterior, lo más difícil para Tamaulipas, se debe a la caída de las empresas micro, pequeñas y medianas (MiPyMEs), debido a dos grandes factores: la inseguridad y por la continuidad de la crisis económica. Los microempresarios batallan por mantener abiertas sus empresas ante las continuas amenazas por robos.

6. CASO EMPRENDEDORES UAT

Ante tales retos del desempleo y precariedad laboral, surge en el 2015, el Programa Universitario Emprendedor en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), con el propósito de fomentar la actitud emprendedora universitaria, así como de desarrollar proyectos productivos basados en innovación, tecnología, sustentabilidad y sentido social. Su participación debe embonar en el modelo de las cuatro hélices, Universidad, Gobierno, Empresa y Sociedad.

El Programa Universitario Emprendedor es el organismo insignia de la UAT para la incubación de proyectos emprendedores social, tradicional y tecnológico. La acción participativa debe ser focalizada a vincular los esfuerzos del Gobierno federal con el programa INADEM de la Secretaría de Economía. Uno de los puntos fundamentales del Programa es incrementar y mejorar el sentido de pertenencia y pertinencia universitaria entre la comunidad UAT y la sociedad civil. El Programa promueve la inclusión de miembros internos y externos en la UAT, estimulando la generación de ideas de alto valor agregado, con equipos multidisciplinarios, con un alcance social y sustentable.

El Programa Universitario Emprendedor está dirigido a todos aquellos emprendedores con deseos de llevar su idea de negocios a la realidad, por lo que apoya con diferentes acciones, el portafolio de servicios que ofrece a los estudiantes de todas las disciplinas, y a la sociedad empresarial, son las siguientes:

El Programa Emprendedor de la UAT ofrece capacitaciones a maestros y alumnos en diversos temas, que fomenten el desarrollo de una cultura emprendedora, y el desarrollo de competencias que permitan a ambos grupos la capacidad de generar propuesta de valor para la resolución de problemas del medio o aprovechar oportunidades existentes en el mercado.

Las capacitaciones se realizan en sesiones (en acuerdo al tema diagnosticado o propuesto, pudiendo alcanzar hasta 20 horas de trabajo en sesión e independiente), se llevan a cabo en la sede de los usuarios y se proporciona

material impreso y/o en línea para el desarrollo de la capacitación. Algunos temas que se manejan son de administración estratégica, planes de negocio, modelos de negocio, análisis de fuentes de financiamiento, identificación y creación de redes, entre otros.

Con relación a los talleres que se ofrecen a los estudiantes (dentro y de fuera de la UAT) y para maestros, en equipos multidisciplinarios; se enfocan en desarrollar competencias emprendedoras clave, para identificación de oportunidades, capacidad de administración del tiempo, estrategias de ventas, servicio al cliente, negociación, resolución de conflictos, formación de equipos de trabajo y capacitación para el Pitch de su proyecto, entre otros. Estos talleres tienen una duración de hasta cuatro horas, y se pueden realizar en la sede del usuario o en las oficinas del Programa Emprendedor.

Por otro lado, las asesorías que el Programa Emprendedor realiza a los usuarios dentro y fuera de la universidad, toman lugar en las oficinas del Programa, y forman parte en la decisión de una persona para iniciar el proceso de emprender un proyecto social o empresarial. A través de las asesorías, identificamos la idea de negocio preliminar y ofrecemos consejos a su consideración, en base a la experiencia de los asesores y de la información del medio disponible o lo que tuvieran que investigar al respecto que fortalezca su propuesta.

Para fortalecer a los recién egresados se realiza el “Rally emprendedores UAT” es un evento que se organiza periódicamente en uno de los campus de la Universidad, que tiene por objetivo el convocar estudiantes en equipos para que generen propuestas de solución a problemas globales de alto impacto social, tales como acceso a agua potable, desarrollo rural sustentable, combate a la contaminación, activación física infantil, entre otros. Las propuestas son desarrolladas bajo un enfoque tripartido: sustentabilidad, uso de tecnologías de información y responsabilidad social, además del enfoque de generación de recursos económicos para sostenibilidad y continuidad.

CONCLUSIONES

Se concluye que existen diferentes características que un emprendedor deberá presentar y cultivar para su desarrollo humano e intelectual, que le permita iniciar y mantener una unidad de negocio competitiva y promisorio. Para el consenso público y los académicos, el concepto de emprendedor ha sido poco estudiado por la teoría económica, debido a las escasas referencias de estos en los textos, y no los consideraban parte explicativa en el funcionamiento de las empresas, y que desempeñaran un papel relevante en las explicaciones del origen y evolución del crecimiento económico de los mercados.

Con relación a las políticas públicas y de fortalecimiento de los mercados internos de la economía mexicana, el conocimiento generado por los emprendedores de las universidades, no se traduce en bienes exportables. Los conocimientos que generan las universidades deben capitalizarse con mecanismos de transferencia apoyada por los investigadores y cuerpos colegiados, enfocados al desarrollo de los planes de negocios, comercialización y generación de riqueza. Se requiere armonizar las necesidades de las empresas en materia laboral, con la fuerza de trabajo que requiere nuevos talentos y dotarlos de tecnología y competencias genéricas.

Los retos son el uso de estrategias innovadoras para involucrar a las organizaciones empresariales, a los sindicatos de trabajadores, a los académicos, a las instituciones públicas relacionadas con la generación de empleo, para que los recursos escasos, contribuyan a mejorar el problema social del desempleo, que con trabajadores comprometidos y evaluados con evidencias transparentes demuestren experiencia en el trabajo, profesionalizando sus actividades laborales y elevar su productividad marginal individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alcaraz, R.; 2001. *El emprendedor de éxito*. México, D.F. 2nd ed. McGraw-Hill.

Audretsch, David B.; 2009. Capital emprendedor y crecimiento económico. *Investigaciones Regionales*, 15, 27-45.

Berumen, Sergio A.; 2007. "El legado de Schumpeter al estudio de la administración de empresas". *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, num. Junio-Sin mes, pp. 9-22.

Bhidé, A.; 2001. Origen y Evolución de Nuevas Empresas. *Oxford University Press* (1).

CONSEJOS DE EMPRENDEDORES A INICIADORES. (2011) Obra en www.iniciador.com. 1 edición, España.

ENOE INEGI. (2013). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Aguascalientes: INEGI.

García, E., Garza, R., Sáenz, L. y Sepúlveda, L.; 2005. *Formación de emprendedores*. México, D.F. Continental.

García, F., Vaquera, R.; s.f. Actividad emprendedora, teoría económica y crecimiento. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: https://plataforma.uat.edu.mx/moodle/pluginfile.php/34115/mod_resource/content/1/Diapositivas%2013%20M2.pdf.

García, F., Vaquera, R.; s.f. Mecanismos de fomento al emprendimiento y metodología GEM. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: <https://plataforma.uat.edu.mx/moodle/course/view.php?id=378>.

García, F.; s.f. Política pública y emprendimiento. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: https://plataforma.uat.edu.mx/moodle/pluginfile.php/34116/mod_resource/content/1/Diapositivas%2023%20M2.pdf

IMSS. (2017, septiembre). *Empleos Formales generados en Tamaulipas 2017*. Ciudad Victoria: IMSS.

Irizar, I.; 2004. *Cómo Crear Una Empresa. Lo Que Todo Emprendedor Debe Saber*. Barcelona Gestión 2000.

Programa Universitario Emprendedor de la Universidad Autónoma de Tamaulipas
www.uat.edu.mx/SACD/ASE/Paginas/emprendedores.aspx

Sánchez R.M. "La investigación-acción-participativa en la gestión de iniciativas locales de desarrollo de la actividad artesanal textil de Guadalupe Yancuictlalpan, estado de México Quivera, vol. 11, núm. 2, junio-diciembre, 2009, pp. 191-218 universidad autónoma del estado de México Toluca, México disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4011>

PRECARIZACIÓN, EMPRENDIMIENTO Y DESIGUALDAD DE PROFESIONISTAS EN MÉXICO.

Dr. Abimael Bolaños López¹
Universidad Autónoma de Tamaulipas
abolanos@uat.edu.mx
Dra. María de la Luz Guevara Calderón²
Universidad Autónoma de Tamaulipas
mlguevara@uat.edu.mx

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la situación laboral de los profesionales mexicanos ante un contexto neoliberal que configura el mercado laboral de las profesiones haciéndolo cada vez más complicado de acceder para los egresados de las universidades, cuyas condiciones laborales son realmente complicadas. Existen una polarización entre los profesionales en el mercado de trabajo, están aquellos que cuentan con las condiciones adecuadas para desempeñarse adecuadamente y poder llevar una buena calidad de vida, y están los profesionales que cuentan con un empleo cuyo salario no alcanza para cubrir sus necesidades básicas. En términos generales, la mayoría de los jóvenes profesionales en México y América Latina se encuentran en la precariedad laboral, tienen un trabajo, que esto ya es un logro, pero sus condiciones son complicadas, el salario que perciben no alcanza para mejorar su calidad de vida y salir de los indicadores de pobreza, es decir profesionales pobres. Es necesario realizar un ajuste al modelo económico que predomina en nuestro país y modificar las políticas en materia de economía y educación. Buscar una relación entre modelo económico y educación superior, que se generen mecanismos que permitan primero abrir las oportunidades de trabajo a los jóvenes profesionales y segundo que el trabajo que realicen les permita mejorar sus indicadores de bienestar social.

Palabras clave: Precarización- empleo- profesionistas- desigualdad-emprendimiento.

Abstract:

The objective of this paper is to analyze the employment situation of Mexican professionals in a neoliberal context that shapes the labor market of the professions, making it increasingly difficult to access for graduates of universities, whose working conditions are really complicated. There is a polarization among professionals in the labor market, there are those who have the right conditions to perform adequately and be able to lead a good quality of life, and there are

¹ Doctor en Administración Pública por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Maestro en Finanzas por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Licenciado en Derecho y Contador Público por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente se desempeña como Profesor en la Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

² Doctor en Derecho por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Maestro en Derecho Penal por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente se desempeña como Profesor en la Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales y en la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

professionals who have a job whose salary is not enough to cover their basic needs. In general terms, the majority of young professionals in Mexico and Latin America are in precarious employment, they have a job, this is already an achievement, but their conditions are complicated, the salary they receive is not enough to improve their quality of work. life and get out of poverty indicators, that is, poor professionals. It is necessary to make an adjustment to the economic model that prevails in our country and to modify the policies regarding economy and education. To look for a relationship between the economic model and higher education, that mechanisms are generated that allow first to open job opportunities to young professionals and secondly that the work they do allows them to improve their social welfare indicators.

Key words: Precarization - employment - professionals - inequality-entrepreneurship.

1. Introducción

El presente trabajo tiene como propósito evidenciar la situación laboral precaria por la que atraviesan los profesionistas y técnicos en México. Esta situación se agudiza debido a las distintas reformas estructurales aprobadas por los gobiernos federales en turno, a lo largo de la historia del país, las diferentes administraciones federales han establecido diversas políticas económicas, sociales y educativas que han configurado las condiciones laborales que afectan directamente en la formación de los profesionales y técnicos a nivel nacional.

México como parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) muestra resultados favorables en cuanto a la formación de profesional, sin embargo, cuando estos buscan una oportunidad en el mercado laboral realizando actividades propias de su profesión no encuentran esos espacios.

Cuando encuentran trabajo para aplicar sus conocimientos profesionales se encuentran con condiciones laborales complicadas, en américa latina los mexicanos son quienes más horas trabajan y son quienes reciben un menor salario.

El salario mínimo general no es suficiente para satisfacer las necesidades de un trabajador, ya ni pensar en las necesidades de su familia. Y siempre, cuando sube el dólar, es de preverse que la depreciación del peso se traduzca en un incremento de precios, incluyendo los productos de la canasta básica.

La precariedad de los profesionales no solamente se muestra en el salario que perciben los profesionales, sino también en el tipo de contratación que establecen con las instituciones públicas y privadas, la mayoría de los empleos se encuentran por contrato por tiempo determinado, no generan antigüedad, no cuentan con prestación, sin seguro médico, entre otros aspectos que hacen más difícil su situación. Las jornadas laborales se extienden por más de ocho horas, las jornadas van de las nueve hasta las doce horas con modalidades asfixiantes.

El trabajo precario se encuentra en cualquier lado, las condiciones laborales han empeorado para todos, ya no es garantía pertenecer a un sindicato, ni siquiera de los catalogados independientes.

Por ello es importante analizar la situación laboral que atraviesan los profesionales del siglo XXI, una situación marcada por la precariedad laboral y de su vida, debido que al tener trabajos que son o no son de lo que estudiaron, el salario es insuficiente para poder llevar una calidad de vida aceptable.

2. La precariedad en los empleos

La precariedad entendida como aquello que carece de recursos es poco estable o no está en condiciones de sostenerse en el tiempo, se refiere a una posición de los profesionales en el mercado de trabajo.

Como bien menciona García y Oliveira (2001) nuestro país se caracteriza por una evidente heterogeneidad laboral. Los trabajadores asalariados coexisten con los no asalariados, la gran empresa con los micro establecimientos, los sectores más modernos de los servicios con los vinculados a la economía de subsistencia, los empleos formales con las actividades informales. Existe una mezcla entre diferentes formas de trabajar y condiciones laborales para los profesionales o no profesionales.

La globalización entendida como un conjunto de procesos internacionales de intercambio y comunicación entre entidades financieras y de negocios, que genera un impacto en los sectores económico, social, político y cultural, tiene un papel importante en la configuración del mercado laboral y junto con el modelo económico neoliberal en las condiciones de trabajo de los profesionales.

Castel (1998) menciona que, con la globalización de los procesos productivos, esta heterogeneidad estructural se acentúa y la propia naturaleza de las actividades asalariadas se ve amenazada por la precariedad de los empleos, lo que reemplaza la estabilidad laboral como rasgo dominante de la organización del trabajo. Los procesos de reestructuración de la actividad productiva y de desregulación de los mercados de trabajo puestos en marcha en América Latina, incluyendo a México, como parte del proceso de apertura hacia los mercados externos y búsqueda de una mayor competitividad internacional llevan a una creciente incertidumbre y pérdida de los derechos laborales.

De acuerdo con Mora (2006) la precariedad de las relaciones laborales, al contribuir al aumento de la inseguridad laboral, a la falta de protección social y a la reducción de los salarios, expone a amplios sectores de trabajadores a una situación de vulnerabilidad, o incluso de exclusión laboral, al erosionar las vías de integración social debilitando los mecanismos de construcción de la ciudadanía social.

Siguiendo con este análisis, es importante mencionar que la precariedad, puede ser considerado como un síntoma de la sociedad actual, la cual prioriza y provee a los que tienen los medios de producción, y deja descobijados a quiénes ven en la educación una oportunidad para salir adelante y estudian su carrera profesional con la ilusión de un día llegar a ejercerla y mejorar económicamente y socialmente. Algo que quizá no se cumpla para todos los egresados universitarios de este país.

De Oliveira (2006) menciona que:

Es importante tener presente que las nociones de empleo precario o no precario, empleo de calidad o trabajo decente, a pesar de sus distintos matices, tienen en común el procurar integrar en un solo concepto varias dimensiones: la económica, que implica la disponibilidad de empleos e ingresos adecuados; la normativa, que atañe a la promoción de los derechos del trabajador, y la de seguridad laboral, que se refiere a la necesidad de garantizar la protección social al trabajador. Estos enfoques destacan la necesidad de tomar en cuenta el ejercicio de los derechos laborales, y basados en los planteamientos de Sen (2000), subrayan la relevancia de transitar de lo jurídico a lo ético, y luchar por los derechos sociales todavía no reconocidos en el campo jurídico (p. 2).

Esto sin lugar a duda se trata de un tema de desigualdad entre los profesionales por contar como derecho con un empleo digno y que les permita salir de la situación de pobreza por la que atraviesan millones de familias mexicanas.

3. La desigualdad para los profesionales en el campo laboral.

Continuando con el tema de la desigualdad que existe entre los profesionales mexicanos para incorporarse bajo las mismas condiciones a un empleo, el término de desigualdad se utiliza para señalar lo opuesto de desigualdad, es decir, la falta de equilibrio entre dos o más cosas. La noción de desigualdad por lo general tiene un significado negativo y no significa diversidad, si no que representa la idea de falta de equilibrio entre dos o más partes que toman lugar en el hecho.

Normalmente, el término se relaciona con cuestiones sociales y de acceso al mismo estilo de vida, fenómenos que tienen que ver con la sociedad y que representan establecimiento de jerarquías sociales, diferencias y distinciones entre diversas clases o grupos sociales, resumiendo, es simplemente la falta de semejanza entre dos cosas, personas o realidades.

No por el hecho de estudiar una carrera profesional quiere decir que se obtendrá un empleo y una inserción laboral exitosa, existen muchos casos conocidos como trayectorias laborales, donde se puede observar que los profesionales tienen diferentes maneras de insertarse al trabajo, es multivariada la forma en que llegan, en cuanto a tiempos, maneras y condiciones. Quizá una de las teorías que pretende explicar esta situación es la teoría del capital humano, García y Gutiérrez (1996) menciona que:

La explicación económica de la movilidad laboral y del logro ocupacional se ha realizado, fundamentalmente, a partir de las hipótesis de la teoría del capital humano elaborada por Becker (1983). De acuerdo con ella -y bajo el supuesto más general de la existencia de un mercado de trabajo que opera bajo condiciones de competencia abierta, aunque imperfecta- se pueden predecir los tipos de fenómenos que aquí interesan: las regularidades que conforman las carreras laborales y las diferencias de logro o resultados de las mismas. Como extensión de estas predicciones, es posible construir una imagen acorde con tales supuestos acerca de las etapas iniciales de la vida laboral. (p. 271).

La teoría del capital humano podría dar una explicación a la situación que viven los profesionales actualmente, sin embargo, está comprobado que por sí sola no nos daría la total seguridad que merece, otra de las teorías que puede ampliar la explicación de la situación de los profesionales en el mercado laboral es la teoría del credencialismo.

Ambas teorías ponen énfasis en la preparación profesional, mientras más estudios y credenciales que avalen dichos estudios se tengan mayores oportunidades en el mercado laboral, y esto es a lo que le apuestan muchos egresados universitarios, quienes buscan en la educación una estrategia para tener una oportunidad en el mercado laboral, así como la estrategia de realizar estudios de posgrado.

Pero aún con la teoría del capital humano y del credencialismo es difícil predecir lo que puede ocurrir con un profesional en el mercado laboral, las fuerzas del mercado, las nuevas necesidades empresariales, el avance de las tecnologías y demás aspectos propios del mercado hacen complejo en acceso, permanencia, éxito o fracaso de los egresados universitarios. Por su parte García y Gutiérrez (1996) menciona que:

Las inserciones laborales de los jóvenes constituyen un magnífico observatorio de los procesos de generación de la desigualdad socioeconómica. Los logros de estatus de las primeras etapas de la vida laboral están muy cercanos temporalmente de los factores a los que se les supone una influencia mayor, como el origen familiar o nivel educativo, por lo que la observación de esa influencia puede ser más precisa. Además, en las primeras fases de la vida laboral suelen producirse frecuentes cambios de oposición que revelan ya la lógica que adopta la movilidad socioeconómica. El análisis de unas y de otras (primeras posiciones y movilidad inicial) permite también ver más cercanos los efectos de la desigualdad de acceso al mercado de trabajo y los de la desigualdad dentro del mercado de trabajo. (p. 270).

En un estudio que realizó Oliveira (2006) de la precariedad/calidad de los empleos establece algunos procedimientos por diversas etapas, elaboró primero un índice para medir la precariedad/calidad de las condiciones laborales; enseguida tomaron en cuenta los niveles salariales. También consideraron importante examinar los niveles de remuneración como una dimensión aparte de las condiciones laborales para captar las discrepancias existentes entre ambos aspectos.

Las evidencias de su estudio advierten que los trabajadores que tienen acceso a algún tipo de prestaciones sociales o estabilidad laboral no necesariamente perciben mayores niveles de remuneración. Por último, mediante la consideración conjunta de ambos aspectos llegamos a un índice de precariedad/calidad de los empleos.

En la caracterización de las condiciones laborales de los jóvenes asalariados acudieron a una serie de indicadores. Los indicadores establecidos en el estudio ofrecen una visión poco alentadora. Mencionan que, si bien es cierto que más de 77 por ciento de los asalariados cuenta con local de trabajo, menos de 20 por ciento accede a alguna otra prestación laboral además del salario base, y los que cuentan con contrato laboral no llegan a 40 por ciento de los casos (de éstos, 53 por ciento no tiene contratos indefinidos). Además, únicamente 21.9 por ciento de los jóvenes asalariados realiza actividades relacionadas con sus estudios, y 16 por ciento tiene jornadas de trabajo excesivas (más de 50 horas a la semana).

Este tipo de estudios ayudan a comprender la situación que viven los jóvenes y profesionales en México en cuestión de condiciones laborales.

4. El emprendimiento una alternativa para los jóvenes profesionales.

Ante la situación crítica que atraviesan los profesionales en México, existe una alternativa que hasta hace algunos años no había recibido la atención e importancia debida, se trata del emprendimiento. Consiste en no depender solamente de las instituciones públicas o privadas para encontrar un trabajo y ser un empleado, recibiendo un salario en la mayoría bajo y no salir de la precariedad laboral, se trata de tener la capacidad y madurez necesaria para echar andar su propio negocio, ofreciendo servicios profesionales de manera independiente a quién lo requiere.

Esta nueva forma de mejorar los ingresos de los profesionales ha venido avanzando y teniendo una buena aceptación por los mismos, la situación económica que atraviesa el país y la falta de oportunidades a orillado a los profesionales a demostrar socialmente que son capaces de emprender su propio negocio, a poner a disposición de la sociedad sus conocimientos en las diversas áreas del conocimiento, sin necesidad de contar con un jefe que revise su trabajo, por el contrario ellos mismos son los dueños de su negocio.

De acuerdo con Torres-Granadillo y Artigas:

Para la creación del emprendimiento existen tres (3) formas de llevarlo a cabo, a través del propio sistema social, del sistema formal o del sistema latente (Bertoglio, 1992), de esta forma se observa que de una u otra forma el surgimiento del emprendimiento depende directamente del conjunto de relaciones que se desarrollen. En este sentido, el sistema formal puede surgir del sistema social (conjunto de relaciones establecidas entre individuos, ej.: amigos que se reúnen para practicar un deporte), del sistema formal (constituyendo directamente una organización de forma legal, ejemplo: empresa constituida y establecimiento de cargos y relaciones) o del sistema latente (conjunto de relaciones establecidas por costumbre en la sociedad, ejemplo: iglesias). En este sentido, al emprender debe tomarse en cuenta a través de qué sistema está surgiendo la iniciativa, pues cada uno tiene formas distintas de desarrollo. (p. 430).

Emprender en una nueva actividad no es una tarea fácil, como podemos verlo existen estas tres formas que requieren de actitud y factores que no siempre están al alcance de los profesionales, sin embargo, la gestión juega un papel importante para tener éxito en lo que hacemos

Conclusión

En este trabajo se analizó la inserción laboral de los profesionistas en México en los inicios del siglo XXI. De acuerdo con la literatura y estudios relacionados con la precarización laboral se encontró que, a pesar de la diversidad sociodemográfica, la mayoría de los jóvenes asalariados se inserta en los mercados de trabajo en empleos que se caracterizan por grados de precariedad que van de moderados a muy alto.

Por otra parte, las políticas de educación y economía a nivel nacional se encuentran muy lejos de cumplir y tener un impacto significativo en atender las preocupaciones y necesidades de los jóvenes profesionales mexicanos. Las iniciativas impulsadas durante primera década del nuevo milenio no han resuelto los graves problemas de elevar o mejorar la economía nacional y generar mayor empleo con mejores condiciones salariales para los profesionistas.

La formación de profesionales y técnicos a nivel nacional se ha realizado de buena forma, cada año son miles los jóvenes que egresan de programas educativos de distintas áreas del conocimiento; sin embargo, al momento de egresar se encuentran ante un gran problema que es el buscar un trabajo formal relacionado con sus estudios.

La mayoría de los empleadores no quiere contratar a jóvenes profesionales egresados debido a su falta de experiencia en la resolución de problemas de su empresa, ese es el primer obstáculo que afrontan, después viene la parte del contrato, son pocos los profesionales que cuentan con un contrato indeterminado con prestaciones de acuerdo a la ley y seguridad social, quienes gozan de estos beneficios deben sentirse realmente privilegiados ya que forman parte de una elite de profesionales con buen empleo a nivel nacional.

En este sentido nos encontramos en una polarización existente entre los jóvenes que enfrentan condiciones de muy elevada precariedad y los privilegiados que ocupan los escasos empleos de calidad disponibles. Como bien se mencionó, aquellos que se ven en dificultades para poder vivir de buena manera, sin lujos, solamente lo necesario para seguir sobreviviendo y aquellos que tienen un buen salario y seguridad social, además de trabajar medio tiempo.

Frente al elevado grado de precariedad laboral prevaleciente en los mercados de trabajo, varios autores se preguntan si estamos frente a procesos coyunturales o estructurales, de corta o larga duración. Como vimos, muchos se inclinan a pensar que se trata de signos claros de un cambio en la propia naturaleza del trabajo asalariado, resultado de la puesta en marcha de un nuevo modelo económico.

Sin lugar a duda, el panorama descrito en este documento pone de manifiesto una vez más los efectos perversos de las políticas de control salarial aplicadas en el país desde la década de 1980, de los programas de la expansión de los micro negocios como alternativa a la creación de empleo de calidad, y de la reducción del empleo público a causa de los programas de ajuste y adelgazamiento del Estado.

Referencias bibliográficas

Castel, R. (1998). La nueva cuestión social. En Castel, R. La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires: Paidós.

De Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. Revista Papeles de población. 12(49). Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000300003

García, B. y de Oliveira, O. (2001). Transformaciones recientes en los mercados de trabajo metropolitanos de México. Estudios Sociológicos, 19(57).

García, J. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teoricas. Revista Reis, núm. 75, pp. 269-294. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761449>

Mora, M. (2006). Ajuste estructural y empleo precario: el caso de Costa Rica, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, con especialización en Sociología, Centro de Estudios Sociológicos. México: El Colegio de México.

Torres-Granadillo, F. y Artigas, W. (2015). Emprendimiento económico: Elementos teóricos desde las perspectivas de sistemas y redes. Revista de Ciencias Sociales, 21(3), pp. 429-441. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/280/28042299012.pdf>

LA PRECARIZACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN DEL TRABAJO PROFESIONAL DOCENTE EN MÉXICO

Zulma Raquel Zeballos Pinto¹

Universidad de Guadalajara, azul_zeballos@hotmail.com

Erik Márquez de León²

Universidad Autónoma de Tamaulipas, ermarquez@docentes.uat.edu.mx

Rogelio Castillo Walle³

Universidad Autónoma de Tamaulipas, rocastill@docentes.uat.edu.mx

Resumen

Este trabajo analiza la precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México en el contexto de la reforma educativa iniciada en 2012 y el modelo económico neoliberal. Se reflexiona teóricamente la reforma educativa, la figura del docente como principal actor y responsable de la calidad educativa, la evaluación del desempeño docente como propuesta central de la reforma educativa. La reforma educativa tiene impactos distintos y heterogéneos en las escuelas, los actores y los procesos educativos. Los procesos de evaluación del desempeño docente más que una evaluación justa y técnicamente sólida, se han convertido en una evaluación superficial, parcial y de mala calidad. Los resultados del estudio reflejan que la reforma de las relaciones laborales en el marco normativo de la educación determina la precarización y flexibilización del trabajo profesional docente. La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente tiende a perpetuarse por las reformas estructurales y se materializa en el trabajo condicionado, aumento de los empleos inestables,

¹ Facilitadora en la Universidad Da Vinci. Estudiante del Doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara (UdeG), programa adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (PNPC-CONACyT). Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la UdeG, programa adscrito al PNPC-CONACyT. Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planeación Educativa por la UAT.

² Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Estudiante del Doctorado en Evaluación Educativa por el Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (IMMACE). Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara (UdeG), programa adscrito al PNPC-CONACyT. Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales por la UAT.

³ Profesor de Tiempo Completo y Director de Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Maestro en Docencia y Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales por la UAT.

temporales o determinados, la violencia simbólica del trabajo profesional docente, decente y digno, en el alto riesgo de perder el empleo disfrazado de pérdida o renuncia por incapacidad de cumplimiento y mantenimiento de los estándares de perfiles idóneos, parámetros e indicadores de calidad docente.

Abstract

This work analyses the precarization and flexibilization of jobs in the teaching profession in Mexico, in the context of the education reform that began in 2012 and the neoliberal economic model. A theoretical reflection about the education reform, the teacher's role as the main actor and responsible of educational quality, teacher evaluation as the main proposal of the education reform. The education reform has different and heterogeneous impacts in schools, the actors and the educational processes. Rather than a fairer and technically solid evaluation, the teacher evaluation process has become a superficial, partial and low quality evaluation. The results of this study reflect that the reform in the labor relations, in the regulatory framework of education, shapes the precarization and flexibilization of jobs in the teaching profession. The precarization and flexibilization of jobs in the teaching profession tends to get perpetuated by structural reforms and materializes itself in conditioned work, increased unstable, temporary or determined employment, the symbolic violence of teacher professional work, decent and dignified, manifests itself in the high risk of losing the job disguised as loss or resignation due to incapacity to fulfill and maintain standards of suitable teacher profiles, parameters and quality indicators.

Palabras clave

Reforma educativa, Profesión docente, Mercado de Trabajo Precarización laboral, Flexibilización laboral.

Key Words

Education reform, teaching profession, job market, precarization of work, work flexibilization.

Introducción

La sociedad actual del siglo XXI es producto de una serie de elementos que han configurado el comportamiento de los individuos y modificado las estructuras organizacionales. Partiendo del modelo económico neoliberal que se ha impregnado en la vida social, en conjunto con la globalización, el desarrollo tecnológico, las denominadas sociedades de la información y el conocimiento, son fenómenos que han modificado las formas de producción de las organizaciones, intercambios de mercancías, información, comunicación, conocimientos y la movilidad de personas, el funcionamiento de los sistemas educativos de la región y sus actores, incluida la profesión docente.

El modelo económico neoliberal se sustenta en una teoría económica y política que busca liberar al individuo hacia la búsqueda del bienestar, por medio del libre mercado. Esta doctrina se puede evidenciar en la Administración Pública de México a partir del paso del Estado benefactor al denominado Estado neoliberal.

Los Organismos Internacionales (OI) en el contexto del modelo económico neoliberal, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, han sido los principales promotores de los cambios económicos, sociales, políticos, sociales y culturales de los países, son quienes regulan la actuación de los países mediante las recomendaciones en diferentes ámbitos de interés social, como es el caso de la educación.

Los OI surgen para mantener el sistema político impulsado por algunos países considerados como de primer mundo. En América Latina los países denominados en desarrollo han seguido las recomendaciones de los OI para el ámbito educativo. En el entendido que es lo que deben de realizar al interior de su sistema educativo para que este pueda mejorar, empero, las recomendaciones no dejan de ser intereses. Los gobiernos están comprometidos y hasta cierto punto obligados a llevar a cabo tales recomendaciones en la educación de sus países.

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha encargado de diseñar distintas políticas públicas para la educación del país. En los distintos sexenios de gobierno se han realizado una serie de modificaciones al marco normativo de la educación para delinear las estrategias y acciones hacia la atención de las exigencias de los OI. Estas modificaciones educativas si bien han estado orientadas a mejorar la educación del país, no dejan de estar exentas de los intereses internacionales que busca estandarizar el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la partición de los actores educativos, como es el caso de la figura del maestro.

La profesión docente ha sido uno de los focos centrales de atención en las recomendaciones de los OI, sin embargo, la situación política vivida durante muchos años entre la SEP y SNTE habría limitado la implementación de ciertas políticas dirigidas a los maestros, pero sobre todo al servicio profesional docente del país. Ahora más que nunca y una vez más por cuestiones políticas, la profesión docente es el centro de atención de las reformas educativas en la llamada recuperación de la rectoría del SEN por parte del Estado.

La atención a las recomendaciones internacionales para México sigue su curso, pero ahora centradas en la profesión docente como uno de los aspectos más importantes para mejorar y asegurar la calidad educativa. En este contexto habrá que cuestionarse si la reforma educativa ¿es una reforma laboral o pedagógica? ¿qué efectos tiene la política evaluación del desempeño docente? ¿qué implicaciones laborales tiene la evaluación en el trabajo profesional docente?

Este trabajo analiza la precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México, en el contexto de la reforma educativa y el modelo económico neoliberal. Se reflexiona teóricamente la reforma educativa, la figura del docente como principal actor y responsable de la calidad educativa, la evaluación del desempeño docente como propuesta central de la reforma educativa, las reformas de las relaciones laborales en el marco normativo de la educación como determinantes la precarización y flexibilización del trabajo profesional docente.

I. La reforma educativa en México y la política nacional de evaluación docente

La reforma educativa en México iniciada en 2012 con la intención de modernizar y transformar el sistema educativo mexicano pretende mediante un conjunto de elementos: fomentar la autonomía de la gestión en las escuelas como centros con capacidad de tomar decisiones y que involucren la participación de la comunidad escolar, dar acceso a la información y transparencia de la operación del SEN, ampliar las jornadas escolares mediante el mecanismo de tiempo completo, mejorar la alimentación y la salud mediante la prohibición de alimentos que no favorezcan la salud, mejorar y asegurar una calidad y equidad de la educación, asumir e incorporar el enfoque de una evaluación justa que reconozca y comparta las fortalezas, identifique y de solución a los problemas educativos, habilitar directores y supervisores con capacidad de liderazgo para contar con escuelas efectivas, y reconocer al maestro como la figura más relevante del proceso educativo.

En el elemento particular de reconocer al docente como el actor clave y más relevante del proceso educativo, el Servicio Profesional Docente (SPD) reconocería la formación y los logros de los maestros. Para ello, los mejores aspirantes ingresarán al SPD y los mejores maestros ascenderán por méritos profesionales. Y será el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) buscará la dignificación de la profesión docente y medirá imparcialmente el desempeño de los maestros mediante una evaluación justa y técnicamente sólida, una valoración integral de las capacidades, conocimiento y desempeño de los docentes. El ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes, así como la selección y promoción de los directores y supervisores se determinará en concursos de oposición por su mérito profesional.

La reforma educativa se centró en establecer las nuevas reglas de operación para regular la relación laboral entre los docentes y el Estado, cuatro años después el gobierno impone el Modelo Educativo 2017, posteriormente, realizó sus consultas, entrega materiales e implementa talleres para socializar el planeamiento pedagógico con los actores de la educación, entre estos el

profesorado. Se espera que el ciclo escolar 2018-2019 se implemente en el nuevo modelo pedagógico.

La reforma educativa según Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez (2016) es una reforma política que no tiene proyecto educativo, de orden centralista, conservadora y regresiva. Un engaño, un mito y un fraude que no responde a las necesidades actuales de la educación. No valora condiciones mínimas de funcionamiento de las escuelas, pero que evalúa la “calidad docente”. No resuelve los verdaderos problemas de la educación, poco considera la opinión de los académicos y los profesores que objeto de evaluación. Se invierte más en la evaluación que en la formación de los maestros.

La mal llamada evaluación docente para estos expertos es además de prejuiciosa, una examinación de la calidad insuficiente de los docentes. Supone que todos los profesores han comprado o heredado su plaza, a su vez pone en práctica la agenda antimaestros y promueve la imagen de magisterio inútil. Lo que ha generado un clima de rechazo a la evaluación parte de los docentes. Actualmente, el mismo gobierno ha reconocido que la evaluación no es la adecuada, ni la necesaria, pero que sin embargo es la que manda la ley.

Si bien es cierto que el Estado Mexicano ha respondido con la reforma educativa a las exigencias de los OI y las demandas nacionales en la necesidad imperante de mejorar la calidad educativa, la sociedad y los propios actores de la educación, principalmente los maestros, rechazan la evaluación docente. La reforma educativa más que una transformación de la educación se ha desarrollado una transformación laboral y política que desprestigia y denota a los docentes como el principal problema de la educación.

II. El Mercado de trabajo profesional docente en México

El mercado de trabajo profesional docente en la educación básica y media superior de México ha sido configurado por los pactos, las leyes y políticas que emanan del marco normativo de la reforma educativa, como el Pacto por México, en diciembre de 2012, la reforma constitucional del artículo 3° y 73 en febrero de 2013, las modificaciones a la Ley General de Educación y la creación de la Ley

General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en septiembre de 2013.

Estas reformas estructurales en la educación son consideradas como el cimiento de las reformas que permitirá solucionar los problemas complejos y cambiantes que enfrenta la educación mexicana, tienen la misión de garantizar una educación de calidad y equitativa para todos, mejorar los resultados en las evaluaciones de los estudiantes nacionales e internacionales, aumentar la matrícula y mejorar la calidad de la educación, así como recuperar la rectoría del SEN.

En este mercado trabajo profesional, el Estado tiene la facultad de “normar el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de docentes y directivos escolares, ordenar su situación laboral y otorgarles estabilidad” (INEE 2015, p. 17). La evaluación de la educación tiene una función central y es factor determinante en los mecanismos de regulación docente y en el cumplimiento de los principios de calidad y equidad de la educación a los que el Estado se ha comprometido.

Los compromisos 12 y 13 en educación contenidos en el Pacto por México, instituye dos estrategias fundamentales que vinculan a los maestros: 1) Creación del Servicio Profesional Docente, se establece un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar plazas docentes, directores y supervisores, las reglas para obtener una plaza definitiva, el ingreso, la permanencia y la promoción docente será consecuente con la evaluación y el desempeño; y 2) Fortalecimiento de la profesionalización de la formación inicial de los maestros, se establece el apoyo a las normales para que impartan una educación de excelencia y aprovechando el capital humano y la generación del conocimiento de las universidades públicas del país.

Con la modificación de la Ley General de Educación, se incorpora entre otros aspectos, el derecho de una educación de calidad, los nuevos componentes al SEN: educandos, educadores, padres, SPD, evaluación educativa, se confiere al INEE la autoridad para evaluar la educación, y se crea

un SPD que crea un sistema basado en el mérito para ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el servicio educativo.

La evaluación de los maestros vinculada a los concursos por oposición tiene sus antecedentes a partir de 2008, mediante el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, y la aplicación de pruebas estandarizadas que determinaban la obtención de una plaza permanente o definitiva. Los maestros en servicio podían evaluarse en forma voluntaria y avanzar en su carrera magisterial, subir de categoría, obtener un aumento de salario, tener derecho a un estímulo económico individual y colectivo según los resultados de las evaluaciones estandarizadas del alumno.

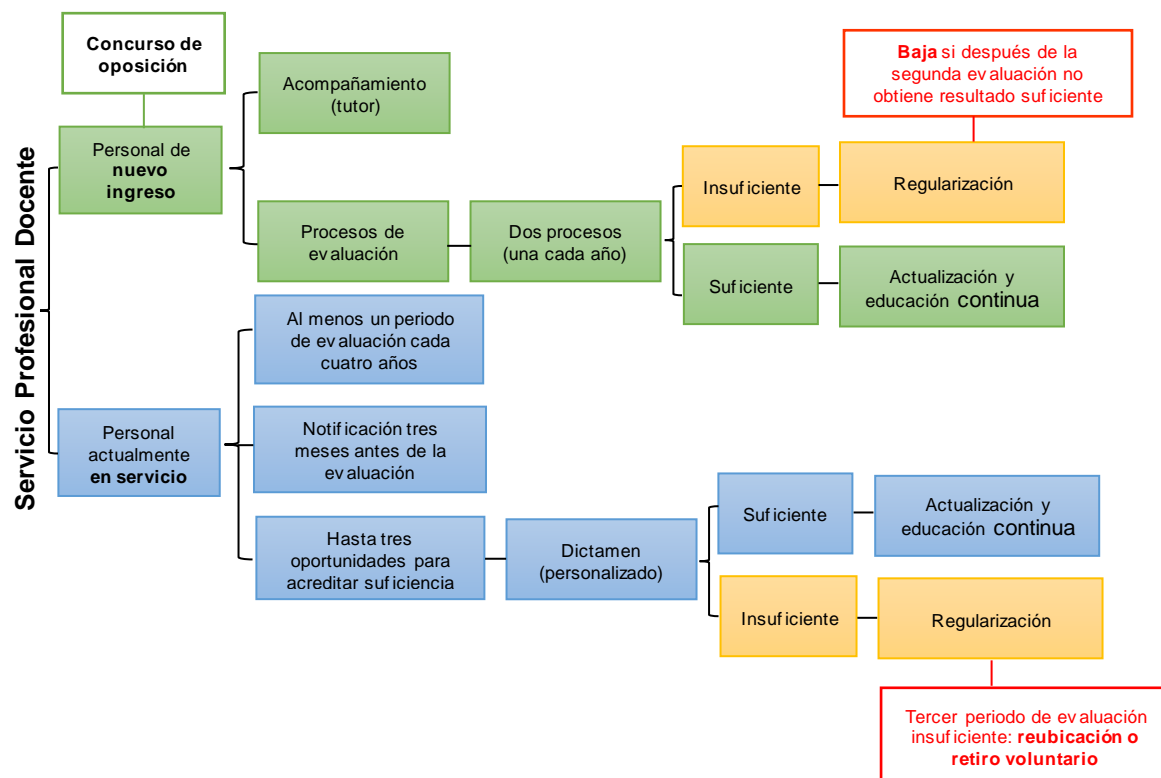
No obstante, este sistema según el Informe OCDE en 2012 (INEE, 2015) enfrentaba entre otros desafíos la falta de un enfoque integral de la evaluación docente en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, la ausencia de un marco claramente definido para las trayectorias profesionales docentes. Otro problema latente y persistente en este contexto fueron los testimonios de los actores educativos de la existencia mecanismos no formales como la venta o herencia de plazas docentes. En este contexto, el nuevo mercado profesional docente con la instauración del SPD establece un

Conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (artículo 4, fracción XXXII). La LGSPD desarrolla su contenido a través de 83 artículos más 22 artículos transitorios. (INEE, 2015, p. 29).

La trayectoria de los profesionales en este mercado de trabajo profesional docente incluye diversas rutas dentro de las cuales los maestros experimentarán diversos procesos de evaluación y acompañamiento (ver figura 1).

Figura 1.

Trayectoria de los profesionales de la enseñanza de acuerdo con la LGSPD



Fuente: Reforma Educativa. Marco Normativo. INEE (2015).

Como se observa en la Figura 1, los procesos de inserción y trayectoria laboral de los docentes tienen distintas rutas que se perfilan según tipo de actor, aspirante a las plazas docentes y que demuestren vía el concurso por oposición tener el perfil idóneo para la docencia y, el personal activo en el servicio profesional docente. Estas rutas sugieren dos tipos de itinerarios laborales de éxito o fracaso que dependerán de los resultados de evaluación del desempeño docente y que determinará la permanencia en el servicio profesional docente.

Los itinerarios laborales de éxito dependerán para el caso del personal de nuevo ingreso que, en los próximos 2 años, reciban acompañamiento académico de los tutores asignados, acrediten con nivel de suficiente los procesos de evaluación y participen de los procesos de actualización docente y educación continua. Mientras que para los docentes activos en el servicio profesional docente los itinerarios laborales exitosos dependerán de acreditar con nivel de suficiente una evaluación cada 4 años, mismo que le será notificado tres meses antes de la evaluación, teniendo hasta 3 oportunidades para acreditar la

suficiencia, de igual forma la participación en los procesos de actualización docente y educación continua son elementales para la permanencia.

Los itinerarios laborales de fracaso, como un efecto no deseado o perverso para quienes logren ganar una plaza docente o bien estén activos en el servicio profesional docente, dependerá son determinados por los resultados de evaluación del desempeño docente, en caso de obtener un dictamen de insuficiente, ambos actores independientemente de su antigüedad serán sometidos a procesos de regularización que en el caso del personal de nuevo ingreso podrá causar baja si después de la segunda evaluación no obtiene resultado suficiente, mientras que para el personal en servicio podrá ser reubicado o retirados voluntariamente si después del tercer periodo de evaluación resulta insuficiente.

III. La precarización del trabajo profesional docente en México

La precarización o precariedad laboral es un fenómeno multidimensional que no solo enfrenta México sino también los países de la región. Representa el mayor desafío de las sociedades contemporáneas. Precarizar el trabajo significa la falta de garantía de las condiciones socioeconómicas mínimas y suficientes, perder o poner en riesgo la estabilidad laboral, seguridad y certidumbre laboral de quienes pretendían acceder o bien lograron insertarse, pero perdieron la habilitación o precarizaron su situación laboral y/o flexibilizaron sus relaciones laborales.

Según Guadamarra, Hualde y López (2012) la precariedad laboral forma parte de la discusión sobre las nuevas y diversas formas de trabajo, se caracterizan por las condiciones laborales inestables e inseguras y las formas atípicas del empleo que como consecuencia generan la exclusión social. Las dimensiones objetivas de la precariedad en el trabajo se analizan en las dimensiones temporal, organizacional, económica y social de las formas laborales, que a su vez es medido por los tipos de contrato, las trayectorias laborales, las estrategias de movilidad horizontal y vertical del empleo principal, las condiciones de trabajo, la duración e intensidad de las jornadas de trabajo,

múltiples turnos y horarios laborales, las prestaciones sociales y los derechos laborales de los trabajadores.

Otro de los fenómenos que acompaña o complementa la precarización laboral es la flexibilización laboral o desregulación del mercado de trabajo como una práctica del modelo económico neoliberal y una forma de explotación en un sentido perverso. La flexibilidad de las relaciones según Añez (2016) está destinada a ocultar los derechos de los trabajadores, agudizar el despido laboral y propiciar el fin de un trabajo permanente.

En relación con estos temas de precariedad y flexibilización laboral se han realizado algunos estudios en América Latina y particularmente México que analizan las reformas y políticas dirigidas a los docentes, las relaciones laborales de los maestros con el Estado, las condiciones laborales de los docentes, entre otros.

En América Latina destaca el estudio realizado por Sánchez y del Sagrario Corte (2012), analiza las consecuencias que han tenido las recientes políticas dirigidas a los docentes de educación básica en América Latina para esta profesión. El estudio se centra en tres aspectos que han precarizado la labor de los docentes en las últimas décadas: a) los procesos de intensificación del trabajo de los maestros en las aulas, b) la imposición de mecanismos de diferenciación salarial para romper la homogeneidad de las percepciones económicas y, c) la pérdida paulatina de los derechos laborales que habían logrado los trabajadores de la educación.

Los autores concluyen que uno de los cambios ocurridos en los últimos años son una amenaza creciente para las relaciones laborales de los maestros en las aulas y en las escuelas. Las reformas laborales impuestas han sido enfrentadas por una débil lucha sindical asociada a los procesos de burocratización de las direcciones sindicales de los maestros, mientras que la retórica oficial considera que los maestros son los principales responsables del desempeño estudiantil y de la escuela; esta cuestión no toma en cuenta los contextos de marginación y pobreza creciente que caracteriza los ámbitos laborales de los docentes y de los alumnos.

En México, Fuentes (2007) analiza la perspectiva de los actores educativos con respecto a las condiciones laborales y profesionales que viven los docentes/directivos en el marco de la reforma educativa en secundaria del estado de Chihuahua, así mismo documenta la manera en que esta política pública ha generado nuevas condiciones laborales y profesionales en los docentes. Se trata de un estudio descriptivo con enfoque cuantitativo, se aplicó una encuesta a una muestra representativa de sujetos de las escuelas secundarias generales y técnicas de la región centro del Estado. El estudio concluye que las condiciones laborales y profesionales están íntimamente relacionadas con la complejidad del trabajo educativo. A pesar del empleo seguro, la depauperación salarial, las múltiples comisiones, las diversas asignaturas atendidas, a los docentes/directivos les hace buscar más salario lo cual afecta a la reforma educativa en secundaria.

En otro trabajo Compañ (2017) analiza la precarización del magisterio en México en los docentes de educación básica de nuevo ingreso de la escuela secundaria, discute como la precarización puede ser uno de los efectos del Servicio Profesional Docente, el cual regula cuatro aspectos del ámbito laboral de los docentes: ingreso, movilidad, permanencia y reconocimiento. Lo anterior considerando las tres situaciones que están ocurriendo en la actualidad con los maestros: a) la intensificación del trabajo docente, b) la precarización salarial y política de la evaluación, y c) los derechos laborales docentes.

Algunos de las conclusiones del estudio son que las condiciones laborales en las que se desempeña el docente que ingresa al servicio educativo son diferentes, tal vez más precarias, deplorables y controladoras. El autor menciona que vivir con un sueldo tan precario y ante constantes evaluaciones lo coloca en una situación de incertidumbre, presión, estrés y malestar que poco coadyuvan al desarrollo de una buena práctica docente. Hay muchas exigencias intelectuales, físicas y emocionales para los nuevos docentes. Es importante regular de forma más equilibrada y humana estas demandas, de lo contrario, avanzaremos de manera más rápida, agresiva y violenta hacia condiciones más adversas y precarias de esta profesión, lo cual no es conveniente, ni humano.

Estos estudios muestran como las diversas y variadas reformas y políticas laborales y educativas han normalizado la precariedad y flexibilización del trabajo profesional docente. Los mecanismos de regulación del servicio profesional docente tienen implicancias en las relaciones laborales de los maestros más que en la actuación y los procesos de mejora pedagógica.

Los procesos de evaluación del desempeño docente más que una evaluación justa y técnicamente sólida, se han convertido en una evaluación superficial, parcial y de mala calidad. La evaluación se ha utilizado como un instrumento de control político y laboral de los maestros. La reforma educativa está lejos de lograr la misión de la dignificación docente, tarea concedida al INEE.

La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México tiende a perpetuarse por las reformas estructurales en las dimensiones educativas y laborales, los acuerdos, pactos y alianzas estratégicas, así como las modificaciones al marco normativo del SEN.

La precarización y flexibilización se materializa en la violencia simbólica impuesta al trabajo profesional docente, que carece de decente y digno. Violencia simbólica entendida como el poder de “imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 74, en Alonso, Criado y Moreno, 2004, p. 74). El Estado impone un trabajo condicionado y legitimado en la permanencia y el éxito demostrado en la trayectoria laboral para quienes demandan acceso y quienes están en el servicio profesional docente.

Se visualiza un escenario de aumento acelerado de empleos inestables, temporales o determinados. En el escenario más deprimente, existe un alto riesgo de que los docentes nuevos y experimentados pierdan el empleo bajo la amenaza latente e implícita de despido disfrazado de pérdida o renuncia al trabajo por incapacidad de cumplimiento y mantenimiento de los estándares de perfiles idóneos, parámetros e indicadores de calidad docente.

Conclusión

La reforma educativa en México más que una reforma pedagógica curricular es una reforma laboral política que no atiende y resuelve los verdaderos problemas de la educación, como son asegurar la calidad y equidad de la educación para todos, mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, mejorar los resultados educativos en las pruebas nacionales e internacionales, combatir el rezago educativo, entre otros.

La reforma de las relaciones laborales en el marco normativo de la educación determina la precarización y flexibilización del trabajo profesional docente. La precarización y flexibilización laboral tiende a perpetuarse por las reformas estructurales y materializarse en el trabajo docente precario y flexible, condicionado y legitimado por el Estado.

La calidad educativa como meta de la reforma educativa está determinada principalmente por la permanencia y el éxito demostrado de los maestros nuevos y experimentados en sus trayectorias laborales del servicio profesional docente, itinerarios laborales de enseñanza que, si bien perfilan distintas rutas con acompañamiento académico, actualización y educación continua, “oportunidades” de regularización, conducen en su lado perverso hacia la baja, reubicación o retiro voluntario.

Bibliografía

- Alonso, L. Criado, E. y Moreno, J. (2004). Pierre Boudieu: Las herramientas del sociólogo. España: Editorial Fundamentos.
- Añez, C. (2016). Flexibilidad laboral: ¿fin del trabajo permanente? *Revista Telos*, Vol. 18, No. 2, Maracaibo: Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, pp. 250-265. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99345727006>
- Compañ, J. (14 de junio de 2017). *La precarización en los docentes de nuevo ingreso de la escuela secundaria* [Blog de educación Nexos]. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=569>

- Fuentes, R. (2009). Las condiciones laborales y profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1012-F.pdf
- Guadarrá, R.; Hualde, A. y López, E. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 74, No. 2, pp. 213-243. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000200002
- INEE (2015). *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf
- Rueda, M.; Ordorika, I.; Gil, M. y Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 38, No. 151. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 190-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471012>
- Sánchez, M. y del Sagrario Corte, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 42, No. 1. Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos, pp. 25-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27023323003.pdf>

UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DEL DESARROLLO Y LA DESIGUALDAD. NOTAS PARA LA REFLEXIÓN

Dr. Adolfo Rogelio Cogco Calderón
Dr. Jorge Alberto Pérez Cruz

FDyCS de la Universidad Autónoma de Tamaulipas¹
rcogco@hotmail.com

Introducción

Desde que la teoría económica sin dejar de lado el robusto análisis de la economía política, desde sus inicios, se preocuparon por explicar el desarrollo económico, sus causas, consecuencias, sus disyuntivas así como sus limitaciones. En el caso de la corriente latinoamericana fue el estructuralismo un referente importante a las aproximaciones del desarrollo y subdesarrollo a mediados del siglo XX particularmente en la región, centrando la crítica en los modelos hegemónicos imperantes de los países industrializados, quienes se favorecieron de una relación de subordinación de las naciones latinoamericanas.

Las ideas centrales de Celso Furtado (1966), Raúl Prebisch (1981) Theotonio dos Santos (2002), entre otros, centraron un acercamiento importante y retorico a través de la teoría centro-periferia, que exponía la dependencia entre países desarrollados en función a la explotación de naciones en vías de desarrollo.

Este paradigma ideológico de gran influencia en el pensamiento económico contemporáneo, establece como un punto de partida, la existencia de una estructura económica y social que privilegia la conformación de desigualdades en los distintos ámbitos sociales, ya que de acuerdo quienes pregonan a la dinámica de mercado hacen suponer que éstos son justos, y por tanto quienes no participan con eficiencia corren en riesgo de quedar en condiciones de desigualdad.

¹ Profesores e investigadores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Integrantes del Cuerpo Académico Estudios de Economía y Sociedad (UAT-CA-80), junto a los doctores Guadalupe Isabel Ceballos, Roberto Fernando Ochoa García y Jorge Alfredo Lera Mejía.

La desigualdad

Uno de los estudios de mayor relevancia fue el elaborado por José Nun acerca de la masa marginal, fundamentado en la teoría marxista del trabajo y el ejército industrial de reserva. Así como Carlos Marx analizaba los diferentes conflictos y efectos funcionales del proletariado, la clase social representada por los obreros del sector industrial; José Nun enfocó su estudio sobre todo ese grueso de la población no empleada que sostenía el eje de la dominación y explotación del capitalismo moderno, llamada ejército industrial de reserva (Sweezy, 1969), se enfatizó en el sector disfuncional de ese ejército industrial de reserva, que en otras consideraciones no producía “esos” efectos marginales del trabajo, a esto lo llamó masa marginal (Nun, 2000, pág. 5), misma que engrosaría la desigualdad económica que años siguientes se abordara desde los diferentes índices y acercamientos al mismo como lo hizo Gini a través de la curva de Lorenz; la entropía de Dalton o la distribución de Atkinson (Sen, 2016; Atkinson, 2016).

El discurso principalmente desde la economía política establece que la sobre oferta de mano de obra incide en el establecimiento de los salarios del mercado laboral, los cuales se mantienen bajos por la fácil rotación del personal, como consecuencia es generada una gran ventaja a la generación de plusvalía, por otra parte, dicha condición, condiciona una diferencia salarial en cuanto a la relatividad del mercado, así como de las condiciones que imperan en el mismo. De esta forma las exigencias laborales en los diferentes contratos sirve de negociación con muy mal juego para el que no puede aportar mucho a los intereses de la acumulación de capital, por lo que se ejerce una presión significativa en reacción al desempleo, por lo que en una resistencia histórica, el proletariado soportaría menos debido a que no acumula capital por su misma condición explotada (Nun, 1969), pero además entre los obreros, la especialización del trabajo genera nuevas condiciones de contratación y por tanto de participación en el reparto de beneficios, dejando a trabajadores menos especializados con menores niveles del ingreso y por tanto con mayores niveles de desigualdad en la distribución y asignación del ingreso.

La masa marginal, de acuerdo a este autor, tiene como principal característica que deja de ser objeto de explotación, es decir, ese sector poblacional rompe cualquier vínculo de enajenación con el mercado de trabajo por presiones en las asimetrías naturales del propio modo de producción depredador. Al no existir ninguna relación con el sistema productivo, comienza a haber una desafiliación de la realidad económica, lo que ubica a este sector social en un espacio completamente marginado y excluido de los procesos del desarrollo (Chitarroni, 2005).

Es muy complicado que un individuo sea totalmente inoperable y disfuncional al sistema; el hecho de encontrarse en condiciones de desempleo atiende a una problemática de índole estructural sujeta a un tiempo determinado, por lo que el proceso de desafiliación es gradual, tiene etapas y en lo que ocurre, el individuo o grupo social es funcional en el mercado aun si este es informal (Castel, R., 1997 y 1998); al colocar su actividad económica primitiva en el sector servicios del mercado informal, el desempleado lo único que hace, es abaratar su trabajo y generar una especie de plusvalía indirecta, por lo que es importante la distinción entre las aparentes libertades que tienen los agentes económicos de colocarse o jugar el juego si así lo determinan, por lo que el alienante mercado hace creer en las completas libertades de sujeto así como a la implicación de moverse en el mercado el cual es justo.

Desigualdades regionales y polarización

Oswaldo Sunkel (1970), uno de los últimos teóricos desarrollistas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), analiza la marginación desde la perspectiva de la polarización regional y la concibe como resultado de las asimétricas relaciones comerciales a nivel internacional entre los países desarrollados y subdesarrollados, dicho abordaje desde los niveles macro e internacional, plantea escenarios desiguales en todos los niveles, como son en la acumulación de capital y condiciones de vida de la población aun a otros niveles

como al interior de los estados nación e inclusive más próximos espacialmente como son las regiones y localidades de un país estado nación.

Una característica en el análisis de Sunkel fue la asociación conceptual que hizo entre el desarrollo, el subdesarrollo, la dependencia, las desigualdades espaciales y la marginación, situándolas como grandes problemáticas que enfrenta la teoría de las ciencias sociales. La integración multidimensional de todos estos conceptos posicionó su estudio en un nivel más allá de los desequilibrios comerciales y la periferia sociológica del individuo e incorporó aspectos espaciales de las naciones desarrolladas y subdesarrolladas en un proceso de difícil integración a la modernidad, por otro lado, factores decisivos para involucrarse con los procesos generadores de desigualdad, está el posicionamiento que cada actor juega en el sector económico donde actúe así como las capacidades para competir por y mejores condiciones de trabajo, aunque ya de por sí el mismo sistema genera procesos desiguales que tienen que ver con la posición que cada individuo tiene en el proceso de apropiación de los medios de producción.

Este teórico menciona que el subdesarrollo es un resultado normal en el funcionamiento del sistema hegemónico, por lo que el desarrollo es disímil y excluyente entre las relaciones estructurales de las naciones; así pues, la marginación, por asociarse al subdesarrollo, es un resultado natural de la funcionalidad sistémica por tanto el sistema per se, condiciona, produce y reproduce escenarios desiguales.

De la misma forma, el autor expone la importancia de la intervención de la política social en la atención al fenómeno de la desigualdad, sin embargo, afirma que si la política para el desarrollo continúa tratando de arreglar los síntomas (resultados) del subdesarrollo, el problema seguirá persistiendo al continuar los elementos estructurales que lo componen (Sunkel, 1970), por lo que la polarización y la desigualdad son el resultado de la dinámica estructural del sistema.

Respecto a la primera polarización, refiere a todas las desigualdades regionales originadas por el comercio internacional, el cambio tecnológico, la competencia monopolística, la industrialización y la urbanización de la actividad económica y poblacional respectivamente; por otra parte, estos desequilibrios regionales son concretizados a las realidades de los países dependientes o subdesarrollados caracterizados por la desigualdad del ingreso, la exclusión social, el desempleo y la subocupación, sobre todo en los espacios urbanos como parte de “un proceso de polarización y segregación de la distribución del ingreso, la estructural del gasto, la estratificación social y la distribución del poder, el prestigio y la cultura” (Sunkel, 1970, pág. 8).

Su análisis también logra discernir dos fuentes de la marginación como parte de los procesos de polarización regional, que son:

a) la limitada disponibilidad de y las limitaciones al acceso a los medios de producción o de transferencias de ingresos necesarios para permitir la obtención de un ingreso de nivel y estabilidad razonables; y b) las diferentes formas de discriminación racial, social, cultural, política, etcétera que puedan eventualmente traducirse en la pérdida del acceso a los medios de producción y transferencia, indispensables para obtener, mantener e incrementar un ingreso adecuado y estable (Sunkel, 1970: 9).

Por último, Sunkel reconoce que la marginación es parte del proceso de evolución y reconfiguración del sistema capitalista internacional, al igual que la dependencia y el subdesarrollo. Afirma que el cambio tecnológico de cierta forma sí es determinante para considerar a una población atrasada, dependiente y por supuesto marginada.

Así mismo, las diferentes relaciones entre los procesos de polarización interna y externa involucran la problemática de la marginación en países tanto desarrollados como subdesarrollados, sólo que en los primeros la población marginada es menor que la integrada, caso contrario para los segundos países.

Cabe hacer mención que la desigualdad, como resultado del mecanismo del sistema, no se reconoce como un problema a atender, ya que hay

relatividades que en algunos casos la justifican, por ejemplo para aquellos que en cuanto al rol que juegan en el ámbito de poseer mayor capital humano, tienen más posibilidades de agenciarse mejores niveles del ingreso, en tanto lo que no se esfuerzan por agenciarse de dicho capital quedan desplazados, sin embargo el sistema hace ver este mecanismo como algo natural y justo a la voluntad del actor económico.

La desigualdad y los índices de medición

Derivado de lo anterior, el abordaje sobre la desigualdad en el plano económico remite a un componente asociado al nivel de ingresos así como de la dinámica propia de la economía capitalista. Por tanto, hay interrogantes en cuanto al funcionamiento del sistema de mercado, cuando se cuestiona, por ejemplo, la eficiencia que ésta tiene en la distribución de la riqueza, cuando hay sociedades con un fuerte contraste en cuanto a los niveles del ingreso y no solo eso, tales disparidades pueden alentar una convivencia nociva o negativa al interior de las comunidades desiguales.

En este sentido, se registran técnicas cuantitativas para estimar el nivel de desigualdad económica que se registra a nivel espacial. Sin embargo, ya los economistas clásicos analizaban el advenimiento de problemas importantes en el nivel de ingresos y la distribución de los mismos, Piketty (2014) menciona a los economistas clásicos y sus inclinaciones en la explicación de la desigualdad, por ejemplo, T. R. Maltus economista clásico que centró uno de los principales problemas del desarrollo en la relación entre el crecimiento de la población y de los alimentos. Por otro lado, la creencia de que los mercados son libres y que los mercados libres son justos es uno de los principios del liberalismo económico (Basu, 2013), por lo que, desde la misma perspectiva clásica, Smith plantea que los intereses individuales en el mercado generan una acción hacia el bien común, si necesidad de algún agente regulador, por lo que se garantiza el crecimiento económico y quien quede rezagado es por su propia condición indolente hacia si mismo. Por lo que la desigualdad es producto de aquellos grupos sociales que por su propia voluntad no intervienen en la producción de la riqueza, situación que es

muy cuestionable, ya que ha quedado demostrado que la dinámica del mercado genera externalidades que excluyen a una parte de la sociedad que no tiene las mismas condiciones técnicas, humanas, culturales y económicas entre otras, para participar libremente en el mercado.

Derivado de lo anterior, la tanto la ciencia económica como otras disciplinas han demostrado que el modelo de equilibrio general solo es plausible desde el ámbito teórico, ya que la autorregulación de la economía no es real, ahí están las crisis de principios de siglo XX para culminar con las aportaciones de la teórica Keynesiana en la gran crisis de recesión en los años 30's, respecto a la necesidad de contar con un agente regulador quien participe en el corto plazo para eliminar las brechas caóticas del mercado y sus efectos a nivel social. Es hasta este momento que inician las posibilidades de definir y participar de manera directa con programas de atención a la pobreza a partir de intervenciones gubernamentales hacia la población desempleada y empobrecida.

Las aportaciones de la escuela neoclásica respecto a la pobreza y la desigualdad, fueron casi nulas, salvo algunas aproximaciones a la economía del bienestar y la posibilidad que el mercado ofrece para que todos participen de acuerdo a sus intereses y posibilidades de intercambio. A partir de este momento, la temática relacionada con la desigualdad económica se centra fundamentalmente en el ingreso, y cómo a partir de los mismos, los grupos sociales asumen su propia fisonomía, aunque hay que reconocer que en la definición de la desigualdad, no necesariamente remite a la solución de las necesidades a partir de un piso de satisfactores básicos, es decir que se puede encontrar una sociedad muy igualitaria, donde la mayoría no alcance a satisfacer sus necesidades más apremiantes y viceversa, se puede identificar a sociedades muy desiguales donde los grupos sociales con menor nivel de ingreso alcance a satisfacer todas sus necesidades y su calidad de vida sea adecuada para vivir dignamente.

Dado que el fenómeno de la desigualdad adquiere relevancia y su explicación necesita puntualizar dimensiones para mantener una noción cada vez

mas objetiva, autores como Sen (2016) en su obra sobre *la desigualdad*, aporta aspectos importantes tanto para definirla como para estimarla.

En este sentido, las medidas de la desigualdad giran en torno a dos grandes vertientes. Por una parte, las que tratan de captar la extensión de la desigualdad en algún sentido objetivo, utilizando alguna medida estadística de la variación relativa del ingreso (como la varianza, el coeficiente de variación, el coeficiente de Gini de la curva de Lorenz y otras fórmulas); por la otra, hay índices que miden la desigualdad de acuerdo con cierta noción normativa del bienestar social, de tal modo que ésta corresponde a un bienestar social menor para un ingreso total dado. (Sen, 2016, p. 18).

Por lo que tanto la marginación como la desigualdad del ingreso se han convertido en temas relevantes que se han abordado desde índices que han permitido conocer sus alcances, limitaciones, su naturaleza y las distorsiones que generan en el plano de la búsqueda en la construcción de una sociedad más justa y equilibrada.

DESIGUALDAD EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE ZONAS RURALES Y URBANAS NO ATENDIDAS POR LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA ¹

Benjamín Hernández Miranda

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH)
gh5223282@gmail.com

RESUMEN: La desigualdad en la calidad educativa es un tema muy de moda en la actualidad, a raíz de la nueva Reforma Educativa promulgada en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), y en la zonas rurales y urbanas es donde se refleja más, ya que hay personas que perdieron una educación de calidad porque es más efectiva y obtenemos más aprendizaje, ya que la calidad tiene la mejora de ciertos factores que ayudan a los alumnos a prender, motivarse y a desarrollar habilidades, pero ¿qué pasa cuando la escuela no tiene la calidad necesaria? Los alumnos tienen un déficit de atención que los hace caer en problemáticas educativas. Lo más cuestionable, es la poca importancia que este tema ha sido abordado por la reforma y el llamado nuevo Modelo Educativo, que ha quedado en el discurso pero no se resuelve favorablemente en la práctica gubernamental a través de buenas políticas públicas que terminen con la exclusión de la educación rural contra la urbana. Por ello, aquí se tratará sobre estos temas de desigualdad educativa entre el campo y la ciudad.

Palabras claves: Desigualdad, calidad educativa, zonas rurales y urbanas, factores, problemáticas educativas

¹ Este ensayo es producto de trabajo de investigación aplicado por alumnos de la Asignatura “Desigualdad Social y Acceso a la Escolaridad” de la UAMCEH UAT, que imparte el Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía en el Semestre 2017-3. Benjamín Hernández Miranda se distingue como alumno sobresaliente y llevó a cabo el trabajo de campo siguiendo la metodología de la clase de aplicación de encuestas focalizadas.

INTRODUCCIÓN

La educación es lo que forma a un ciudadano con el fin de que él sea un profesional con conocimientos, es por eso que una buena educación debe ser significativa y funcional, donde las personas puedan asimilar el conocimiento basado en los valores de vida, relacionándolo con su conocimiento previo. Y esto le pueda servir inmediatamente en sus actividades de las diferentes áreas de su vida y llegue a ser de la población activa la cual produce o es funcional para el desarrollo de toda la comunidad o país.

Dicha educación se lleva a cabo en un instituto educativo, en donde mediante un proceso formal que se establece en la escuela se puede obtener un aprendizaje significativo, gracias a los factores y actores que le rodean se puede llegar a una educación de buena calidad.

¿Pero qué pasa cuando la escuela tiene una mala calidad?, ¿el alumno pese a esto tendrá un aprendizaje gratificante?, otra de las problemáticas que existen es acerca de la desigualdad que existe en las escuelas urbanas y escuelas rurales, ya que poseen una gran desigualdad en la calidad de su institución y en consecuencia de su diferencia de calidad, se abren distritos problemas como lo es el abandono escolar, problemas en el aprendizaje y en las habilidades como lo menciona (RODRÍGUEZ, 2017)

No es posible aprender a restar sin antes conocer la suma. Dígase «conocer», aunque mejor sería decir «dominar». He ahí uno de los problemas del aprendizaje: en muchas ocasiones se pasa a un conocimiento superior sólo conociendo lo que le precede y no dominándolo. Para subir un escalón en el conocimiento humano debe dominarse el peldaño donde se encuentre.

De ahí los problemas que enfrenta la educación, como lo es el no dominar el conocimiento, solo conocerlo, esto hace que los alumnos no puedan desarrollar las habilidades correctamente y queden en un déficit de aprendizaje.

Es por esto que se desarrollara este ensayo con el fin de dar a conocer la calidad educativa que se vive en las zonas rurales urbanas, las cuales son de Tula

Tamaulipas, en el Ej. Lázaro Cárdenas y en la Ciudad de Victoria, Tamaulipas, estos dos se pondrán en discusión y en comparación para darnos a conocer la desigualdad que existen en la calidad de los institutos que será la Prepa #1 Federalizada de Ciudad Victoria y el Telebachillerato 16 Extensión Santa Nahola, en el cual se realizaron encuestas a los alumnos y a los maestros con el fin de darnos a conocer dos puntos de vista acerca de la calidad de su instituto educativo nivel medio superior.

Para esto daremos a conocer que es la calidad, cuáles son las problemáticas de una mala calidad, y si esto afecta en algo en el aprendizaje de los alumnos a partir de distintas fuentes y diferentes autores para más adelante daremos a conocer la metodología, resultados y conclusión de este ensayo.

MARCO TEÓRICO

Para esta investigación busque información de fuentes como libros, páginas y etc. Unos de los autores fueron Felipe Martínez, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Jorge Alfredo Lera. Se centró en buscar conceptos y datos importantes, también me apoye en buscar en páginas como la Real Academia Española

DESARROLLO

¿QUÉ ES CALIDAD? La calidad es uno de los desafíos y tendencias de la educación actual ya que es muy compleja y difícil de llevar a cabo más por su definición ya que es una amplia gama de comprensión tal como lo dice la Real Academia Española Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor (Española, s.f.), y si lo enfocamos a lo que es educación, nos da entender que se puede juzgar su valor según sus propiedades inherentes. La calidad es más complejo que este significado en la Real Academia Española, porque para que este se implemente con la educación tiene que dar el concepto mediante este ámbito para esto indague en fuentes, como lo es la biblioteca y encontré el autor Felipe Martínez Rizo el cual nos da a conocer más a fondo lo que

es la calidad, y como está al momento de ser mala afecta el aprendizaje del alumno, es por eso que el autor mencionado (Rizo, 2003, pág. 31)

“Consideramos que un sistema proporciona una educación de alta calidad en la medida en la que se establezcan altamente relevante y sean alcanzados en el alto grado por la inmensa mayoría de los educados. Parece claro, por una parte, que no se podrá hablar de educación de calidad si un número importante de los alumnos no alcanza los objetivos establecidos.”

Esto nos da a conocer que, si queremos alcanzar la calidad establecidas, se tiene que lograr que una alta mayoría de los alumnos, logren un rendimiento académico excelente; es decir, que se puedan desarrollar, tanto intelectual y como competente mente, por ejemplo, un alto dominio de conocimientos en matemáticas, en lecturas y ciencias, y que salgan muy bien en la calificación o evaluación de los alumnos de la escuela que están estudiando, esto será lo que definirá la calidad de dicho instituto, ya que los padres de este alumno, quieren que sobresalga o sea alguien competente en el mundo laboral y sea de la población activa, ya que esto no solo beneficiaría al estudiante, sino también al país, porque según Roberto Rey que nos dice en uno de sus libros. (Rey, 2000)

“Existe una segunda razón para hablar de calidad: educamos a personas que, en su día, serán trabajadores o empresarios y, si partimos que la calidad es un valor humano, concluiremos diciendo que, como tal, hay que trabajarlo y desarrollarlo desde la infancia.”

Es así como podemos hablar ya de un mundo globalizado, donde las competencias están más exigentes con este mundo actualizado, y que para que estas personas sobresalgan en este mundo globalizado, en el instituto educativo debe de tener una muy buena calidad, tanto en su infraestructura, (salones, herramientas de trabajo actualizadas, áreas recreativas y etc.) como en sus actores (maestros, administradores, directivos, etc.) que influyen demasiado en el aprendizaje del alumno, ya que en el crean motivaciones, conocimientos y habilidades que ponen a prueba o los van desarrollando en el instituto educativo, pero la calidad no se queda tan solo así de corta, su concepto como ya lo mencione es más complejo y

abarca más de estos factores que tienen como objetivo, hacer que el alumno tenga un buen desarrollo académico así como lo menciona el Programa Sectorial De Educación 2013-2018 (Educación, 2013-2018)

“Desde sus inicios, la educación pública en México ha atendido los desafíos que los tiempos iban marcando: unificar a la nación con el ejército de paz de José Vasconcelos en los años posteriores a la Revolución; igualar oportunidades y ofrecer una educación emancipadora, obligatoria, gratuita y única, con la escuela socialista de Lázaro Cárdenas; el impulso alfabetizador de Jaime Torres Bodet; hasta llegar a nuestros días, con la reciente Reforma Educativa que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad. Los tiempos que vivimos nos obligan no sólo a asegurar un lugar en la escuela a todas las niñas, niños y jóvenes, sino que exigen garantizarles el logro de aprendizajes relevantes, formarlos para integrarse plenamente a una sociedad marcada por el conocimiento, el cambio tecnológico, la innovación y la globalización. El Plan Nacional de Desarrollo establece entre sus cinco metas nacionales un México con Educación de Calidad. Éste es el propósito que inspira el Programa Sectorial de Educación que aquí se presenta: que cada alumno sea capaz de aprender a aprender y aprender a convivir.”

Como nos está dando a conocer la anterior referencia anterior la educación ha pasado por un sin fin de cambios y evolucione que a través del tiempo se están mejorando e ir reforzando esas fallas que perjudican al instituto educativo, también el ir siguiendo la línea que marcaron personajes importantes de la educación de México, tales como José Vasconcelos que impacto demasiado en la educación y que fue fundador de la SEP la cual dio educación a todas esas personas con una mala economía y a personas de zonas marginadas tales como comunidades rurales e indígenas que existían en el país mexicano. Esto nos pone a pensar ¿Por qué si este personaje creo la SEP con el objetivo ya mencionado, sigue habiendo zonas rurales en el cual no llegan recursos para el mejoramiento de la infraestructura, y en comparación con otros institutos que están en zonas urbanas se ve reflejado una gran desigualdad? esta pregunta nos da a conocer que la calidad no se está

llevando a cabo tal como es, o va en un proceso muy lento y retardado que por culpa de este proceso, la mayoría de los institutos no alcanzan su objetivos y los hace caer en problemas tales como, la contratación de maestros pocos capacitados y menos actualizados e infraestructura decadente, pero es acaso, ¿que estos problemáticas o esta falta de calidad, afecten el aprendizaje del alumno? Esta pregunta se responderá en los resultados de la investigación de campo que realice en la Preparatoria Federalizada n° 1 y en el Bachillerato del Ej. Lázaro Cárdenas las cuales más adelante se estarán comparando para dar a conocer la desigualdad de calidad que existe entre una zona urbana y una rural para esto conoceremos que es una zona rural y una urbana.

ZONA RURAL

Esta zona se caracteriza por localizarse en una comunidad pequeña más que en un municipio, y lo que se le caracterizaba era su modo de producción que está más enfocado a la siembra de maíz u otros cultivos, una definición más exacta no la da La Real Academia Española (Española, Real Academia Española, s.f.) Perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores, que más bien complementa lo que ya mencione, pero como influyo la educación tomando en cuenta que está al margen del estado, aquí es cuando el personaje (Aizpuru, 1999) José Vasconcelos tenía una visión global de los problemas que aquejaban a la educación en México, su interés primordial era la alfabetización del pueblo y la fundación de instituciones que promovieran el desarrollo equilibrado del sistema educativo; es decir, la creación de una SEP, ya que su antecesor había desaparecido con la nueva constitución de 1917.

Esto fue un impulsor de las escuelas rurales que se acompañaron de los objetivos que marcaba el personaje, y empezar por difundir la educación a todos los rincones de México donde la educación no podía establecerse por el problema económico y social que existía en esa época, pero ahora gracias a la creación de la SEP pueden llevar la educación a estas zonas, lo cual nos remarca Pilar Gonzalbo nuevamente (Aizpuru, 1999)

“La escuela rural tenía una importancia especial en este contexto: por un lado, había que fundar escuelas en todos los pueblos y rancherías que hasta entonces habían crecido en ella, y por lo tanto había que involucrar tanto a los adultos como a los niños en esta tarea educativa.”

En base a esto la tarea educativa era reducir o desaparecer el Analfabetismo en México con proyectos y misiones culturales que se iban implementando en el sistema.

ZONA URBANA

En esta zona se podrá decir que es la que está en el centro productivo, es por esta razón que se desarrolla, pero para tener una definición más estable (Española, Real Academia Española , s.f.) Perteneciente o relativo a la ciudad. En esta zona existe una diversidad de escuelas e institutos educativos como universidades con mejor calidad en cuestión de infraestructura, pero según la encuesta que se realizó para este ensayo nos dice que la zona urbana también tiene problemas con los actores principales (maestros, administrativos y etc.) de la escuela.

Factores predominantes de la calidad educativa

Estos factores son predominantes en la educación de calidad donde existe la SEP (FLORES, 2017)

“Escuela pública: Donde la comunidad define las finalidades, garantiza la pluralidad, la diferencia, el respeto y la convivencia como contenido educativo y se gestiona desde la comunidad en un proceso democrático participativo.”

Son necesarios para que el alumno pueda aprender motivarse, y desarrollar su conocimiento significativo que lo hará no solo desarrollarse personal mente sino productivamente a favor de la sociedad y el país. (Rizo, 2003) Es sencillo definir unos elementos sistémicos los insumos serán humanos (maestros alumnos directivos) materiales (edificios libros los procesos incluirán unos educativos pedagógicos (enseñanza aprendizaje curricular didáctica) directivos y otros administrativos (Aparicio, 2003) se distinguen tres factores o efectos en relación con la calidad de la enseñanza: el efecto recursos, el efecto alumno y el efecto

profesor, es por esto que los factores que voy a analizar serán, los docente e infraestructura que son los que predominan en el aprendizaje del alumno, también un determinante y necesidades de los institutos es que en el momento que se esté aprendiendo se considere como conocimiento significativo (NÚÑEZ, 2017)

“Ahora se pide que la educación perdure durante toda la vida, con ventajas de diversidad y flexibilidad, y que se tenga acceso en tiempo y espacio, bajo el enfoque educativo en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir.”

DOCENTE DE CALIDAD

Los docentes o maestros según La Real Academia Española Perteneciente o relativo a la enseñanza, así que son aquellos que guían al alumno y que dependiendo el nivel en el que vayan estos, será la forma de atención que les presten, es decir, un maestro no puede prestarle la misma atención a un alumno de nivel básico que un alumno de medio superior, pero esto no justifica que el maestro descuide su trabajo al contrario es una forma más exigente, ya que los alumnos de nivel superior piden o se debería tomar en cuenta aquel maestro que pueda dar a conocer un tema o motivar al alumno para que le interese.

También podemos hablar de un profesor eficaz que nos menciona Roberto Rey (Rey, 2000)

“Profesores eficaces es aquel que tiene claros los objetivos a niveles curriculares y la expectativa de que todos los alumnos son capaces de aprender, en contra posición al profesor eficaz, que no consigue sus objetivos porque no los tiene claros, no tienen criterios de actuación en el aula, no motivan, no definen el nivel de exigencia, no controlan la disciplina”.

Es por eso por lo que el maestro es una pieza fundamental en la educación en esta nos El Programa Sectorial De Educación que (Educación, 2013-2018)

“Si bien es indispensable combinar armónicamente todos los factores que intervienen en la construcción de una educación de calidad, es innegable que la actividad docente constituye la pieza de mayor valor para el proceso educativo. Solo

con los maestros podremos llevar a cabo la tarea de mejorar la educación pública de nuestro país. Por ello el nuevo marco jurídico fortalece la dignidad del quehacer magisterial, protege los derechos laborales de los maestros, establece las condiciones para reconocer su trabajo e impulsa su desarrollo profesional. La evaluación de los maestros tiene como fin primordial apoyarlos en su legítimo derecho a la superación y desarrollo profesional”.

Esto nos menciona en el mensaje del presidente de los estados unidos mexicanos, más adelante se dará conocer el punto de vista de los alumnos acerca de que tanto impacta estos factores en su aprendizaje ya que como lo dice Felipe Martínez Rizo acerca que (Rizo, 2003) la cantidad y calidad de la formación de los profesores (escolaridad) también tienen correlaciones positivas y negativas con los resultados académicos de los estudiantes.

INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA DE CALIDAD

La infraestructura educativa de calidad, se le compone como el conjunto de herramientas e instalaciones actualizadas que cuenten con lo mejor como lo dicen en a las estrategias Programa Sectorial De Educación (Educación, 2013-2018).

“Asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia tanto de los materiales educativos tradicionales, como de los basados en las tecnologías de la información. Establecer una política nacional para asegurar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación. Establecer mecanismos de consulta para revisar el modelo educativo en su conjunto, a fin de garantizar una educación de calidad”.

Como lo menciona, entre más actualizado este el instituto educativo mejor será su desempeño en la calidad. 52 (Daniel CANTÚ CERVANTES ,Jorge Alfredo LERA MEJÍA y José Francisco LARA GUERRERO , 2107)

“Identifican que el uso de dispositivos móviles en la educación ha tenido un vertiginoso auge debido a la multiplicidad de recursos que ofrecen.”

DESIGUALDAD EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Para empezar con la definición de desigualdad educativa citare 136 (Jorge Alfredo LERA MEJÍA, 2017), “Desigualdad educativa”, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos.

La desigualdad educativa es un problema que ha estado desde tiempos atrás hasta la actualidad (Rey, 2000)

“El bien por distribuir en el caso de la igualdad educativa. por ello puede definirse mejor como en el acceso real a las insumas escolares o como la permanencia en la escuela e incluso como los resultados o el número de personas que terminan cierto grado escolar si llegar a los resultados en cuanto al nivel de aprendizajes alcanzados.

En base a lo anterior se podrá decir que fue una de las consecuencias que se viven en la desigualdad que puede causar la deserción o abandono escolar, que se puede decir que esta tiene como consecuencias una variedad de causas tales como las menciona el mismo autor que utiliza para medir la desigualdad.

“Medir la igualdad o desigualdad los acercamientos más simples pueden comprar la cantidad del bien cuya se analiza que toca persona o grupos de personas más favorecidos en el contraste con el que corresponde a grupos de personas que menos se beneficie”.

En las escuelas se comete el mismo error dar una igualdad que dar una equidad a los alumnos de diferentes clases sociales, es decir, tratar por igual a un alumno pobre como un alumno rico sabido que está mal, porque aun así el alumno pobre estaría en desventaja, es mejor que en vez de dar una igualdad se realice mejor una equidad donde el alumno pobre reciba apoyo tanto económico como psicológico para que este en las mismas condiciones que el alumno acomodado.

Un dato interesante actual es acerca del abandono escolar que sucede en la educación media superior en el libro SOCIOTAM (Antón, 2017)

El 20 de abril de 2017, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dio a conocer una cifra que es desalentadora: entre 2011 y 2016, la cantidad de jóvenes que abandonan la educación media superior cada año es de 600 000. El propio Instituto hizo un ejercicio con base en el promedio por hora: sesenta y ocho estudiantes dejan las escuelas de este nivel cada sesenta minutos. Unos años antes, otro dato oficial anunciaba que, anualmente, un millón de alumnos (entre los seis y los diecisiete aniversarios de nacimiento) se desafilaban de la escuela, la gran mayoría para no volver.

Esto nos da a conocer que realmente es una cifra grande y que México tiene un gran problema en cuestión de su lento avance de calidad educativa. (Antón, 2017)

“El caudal del abandono escolar es muy grande hoy, y será creciente mañana, por la obligatoriedad del bachillerato. En consecuencia, la primera condición de la igualdad educativa —el acceso y la permanencia sin restricciones— queda lejísimos de cumplirse y se sigue distanciando.”

Cada vez se mas se está derramando el significado de calidad educativa y lo ase careciente de sus facultades más para la población rural que (Antón, 2017)

“No es parejo: esto ocurre para el 80% de quienes asisten a las escuelas rurales indígenas, y sólo para el 10% de los que pueden pagar servicios educativos privados. El sesgo de la desigualdad social reflejada en la educativa es muy claro.”

Estos pobladores son los más pobres y más vulnerables esto trae la siguiente frase de Manuel (Antón, 2017)

“Aprender es un volado, una moneda al aire, cargada por la desigualdad, la pobreza y su reflejo en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, sobre todo a los más pobres. Peor, casi imposible.”

SITUACIÓN DEL SECTOR RURAL EDUCATIVO ANTE NUEVA REFORMA

La Reforma Educativa promulgada en México en el año 2013 tuvo como centro de atención a los maestros. Mediante cambios constitucionales, la Reforma reglamentó el ingreso, promoción y permanencia de docentes, directores y supervisores en la educación básica y media superior que laboran en el sector público.

A pesar de que estas nuevas reglamentaciones involucran alrededor de un millón y medio de docentes del país, no es una casualidad que en las normas emitidas (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente), no aparezca la palabra “rural”.

Parecería que las condiciones de trabajo de los docentes rurales no fuesen distintas a las de los maestros que laboran en espacios urbanos, ignorándose las condiciones particulares en las que trabajan los profesores en el medio rural, quienes en muchas ocasiones, al laborar en escuelas multigrado, deben también asumir las tareas directivas en los centros escolares. (Juárez Bolaños, 2016)

Si bien el Artículo 38 de la Ley General de Educación menciona que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y los grupos migratorios”; estudios, como los de Ezpeleta (1997), Ezpeleta y Weiss (2000), Fuenlabrada y Weiss, (2006), Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006) y Taboada (2014, muestran que son pobres e insuficientes las acciones que el Estado ha realizado para atender, de forma particular, a la población rural en México.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que, por el número reducido de alumnos, el trabajo del docente se desarrolla en el mismo tiempo y espacio con estudiantes de diversos grados académicos. Los problemas que enfrentan el multigrado son estructurales: provienen de la ausencia en las licenciaturas para la preparación docente especializada, cursos de actualización poco pertinentes a las realidades que enfrentan, en la designación de los sitios de trabajo determinados

más por relaciones sindicales que por la vocación, habilidades, conocimientos o experiencia docente; sumado a las tareas que como directores deben desarrollar.

Uno de los enfoques para establecer hasta qué punto se cumple con el derecho a la educación es el planteamiento de las cuatro A (4-A) propuesto por la ex Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, la croata Katarina Tomaševski. En relación a la dimensión de Asequibilidad, esta se cumple de forma parcial en las escuelas rurales mexicanas, donde la cobertura ronda el 99%, pero estas no cuentan con maestros formados para laborar en el medio rural, ni con la infraestructura, mobiliario y equipo suficientes. (Juárez Bolaños, 2016)

En relación a la Accesibilidad, un número importante de estudiantes de tercero a sexto grados cuentan con becas del Programa de Inclusión Social Prospera, lo cual facilita la asistencia escolar. Sin embargo, a pesar de la marginación y pobreza que se viven en las zonas rurales, aún son contadas las escuelas que ofrecen comida caliente a los estudiantes y prácticamente no existe el servicio de transporte escolar gratuito dirigido a los alumnos quienes deben recorrer distancias importantes para acceder a la escuela. (Juárez Bolaños, 2016)

La Adaptabilidad es un criterio débil: la educación no necesariamente considera las características culturales, socioeconómicas y a las capacidades individuales de los estudiantes. En relación a la Aceptabilidad, no existen estudios suficientes que permitan saber si los estudiantes, en general, se sienten a gusto en la escuela. Es un aspecto poco abordado en las investigaciones sociales.

Ello resume la injusticia educativa que están recibiendo los niños de los sectores rurales: escuelas que sintetizan los obstáculos que enfrenta el sistema educativo nacional en contextos rurales complejos. Las ineficiencias del sistema escolar y de las políticas sociales no han permitido romper el círculo de marginación y exclusión social que se vive en los territorios rurales. (Juárez Bolaños, 2016)

METODOLOGÍA

El proceso para elaborar este ensayo se realizó una investigación documental e investigación de campo, la documental se desarrolló a través de la indagación y búsqueda de información para poder tener argumentos concretos y confiables, la información se buscó en libros de diferentes autores algunos no son actuales otros si pero fueron usados para dar un punto de vista necesario, obteniendo un buen resultado.

Mientras tanto la investigación de campo fue a través de encuestas las cuales se analizaron y se graficaron para utilizar un método mixto donde los encuestados pueden expresar su opinión tanto con preguntas argumentativas y respuesta múltiple la cual se tomó en cuenta en la ESCALA DE LIKERT (Es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales).

En total fueron 3 encuestas de 28 preguntas, las cuales dos estaban compuestas por 19 preguntas y de esas 19, solo 10 están compuestas por la escala de Likert y las otras 9 son argumentativas o de opinión.

La otra encuesta está dirigida a los maestros de la escuela para tener una respuesta más exacta estas en tan compuestas por 9 preguntas las cuales 6 argumentativas y 3 de la escala de Likert.

Población con la que se contó la primera encuesta fue en el Ej. Lázaro Cárdenas de Tula, Tamaulipas donde se entrevistó a 20 alumnos del Telebachillerato 16 Santa Nahola y la siguiente encuesta también se realizó en el mismo lugar, pero fue a 2 maestros. La otra encuesta se realizó a los alumnos de la Preparatoria federalizada #1 los cuales solo 17 me contestaron.

RESULTADOS

Los siguientes resultados fueron tomados en base a la investigación de campo que realice Telebachillerato 16 santa Nahola y Preparatoria federalizada #1, se analizará conforme a lo siguiente, a través de gráficas y análisis de cada uno.

Resultados de la encuesta de Telebachillerato 16 santa Nahola

Los siguientes resultados dieron a cabo en el bachillerato 16 extensión santa Nahola del ejido Lázaro Cárdenas mejor conocido como Cerro Gordo donde se entrevistó a 20 alumnos los cuales 35% fueron mujeres y el 65% fueron hombres, la mayoría o más bien 95% viven con su familia la otra pequeña cantidad vive con solo o con compañeros, esto es porque algunos son de otros ejidos cercanos. En cuestión a el sustento económico la mayoría que es el 90% dice que los sustentan los padres, es decir, la familia la otra pequeña parte nos menciona que se sustenta solo o los sustenta un programa en este caso PROSPERA, estos son términos en cuanto el factor que es el social. A continuación, se verá la motivación de los estudiantes.

Motivación del alumno.

La motivación es algo importante para el instituto ya que si el alumno tiene motivación para seguir estudiado podrá aprovechar los recursos que el instituto les da y los mantiene en los sistemas.

Se puede analizar en la gráfica que la mayoría tiene ganas de seguir adelante.



Grafica propia

Preguntas de tomando encuesta la escala de Likert.

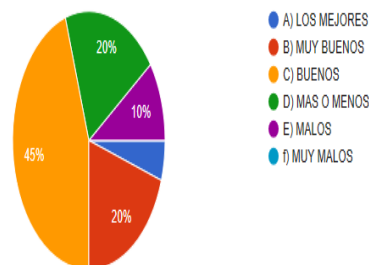
En esta grafica se calificará la calidad desde el punto de vista del alumno, este punto es más subjetivo, es decir es como vea el alumno al instituto, si le sirve lo que le ofrece.

La pregunta es ¿Cómo calificas la calidad de tu instituto educativo? En este caso la del instituto de la comunidad rural, los resultados fueron los siguientes, el más grande fue que calificaron el instituto como bueno 45%, 20% digieren más o menos y lo mismo 20% dijeron muy buenos 10% dijeron malos. Esto nos da una incongruencia, pero era de esperar ya que los alumnos tienen diferente punto de vista.

Grafica 1. Calidad desde el punto de vista del alumno

1. Como calificas la calidad de tu instituto educativo:

20 respuestas



Grafica 2 la cual nos habla la calidad de los actores que están en el instituto los resultados fueron igualmente desequilibrados, ya que plantan que los maestros son buenos a pesar de su situación.

La grafica 3 nos plantea los servicios que ofresen en el instituto, la cual nos menciona que la mayoría dice que son malos, esto nos da entender que no se estan dando como debe de ser.

La grafica 4 como es el prestigio de la escuela, la mayoría dijo que buena, pero tomando encuesta que solo existe un instituto no da mucho que hablar.

La grafica 5 la comunicación de alumnoa maestro nos menciona que es buena, pero tomando encuesta que los maestros solo hay 3 pues eso garantiza un mejor acercamiento con los alumnos.

Grafica 6 seguridad en la esucela aquí veremos si los alumnos se sienten seguros en su escuela, la mayoría nos dice que buena, ya que es una comunidad pequeña no se da mucho el acoso.

Grafica 7 tecnologías la mayoría, nos dice que son malas.

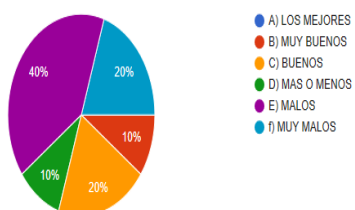
Grafica 8 áreas recreativas, estas son importantes ya que ayudan al alumno a culturisarse. La mayoría nos dice que son malas ya que no existen.

Espacio de las graficas propias

Grafica 3. Los servicios que ofrece el instituto.

3.Como calificas los servicios que existe en tu escuela (baños, bebederos, salas de computo, laboratorio, centros de apoyo psicológico, logar de salud etc.).

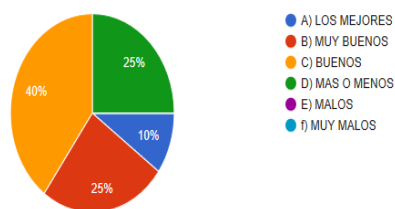
20 respuestas



Grafica 2. Calidad de sus actores

2.Como calificas la calidad de los miembros encargados del instituto (maestros, directores y etc.)

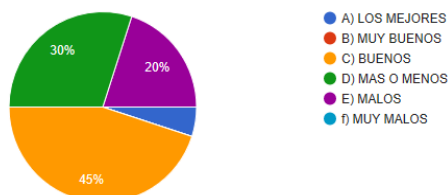
20 respuestas



Grafica 4. Prestigio de tu escuela

4.Como calificas el prestigio de tu instituto

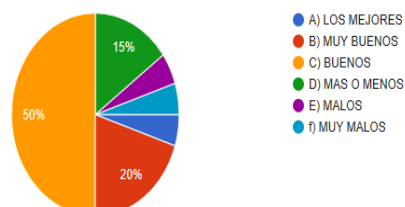
20 respuestas



Grafica 5. Comunicación alumno-maestro

5.Como calificas la comunicacion que existe en el aula maestros-alumnos

20 respuestas

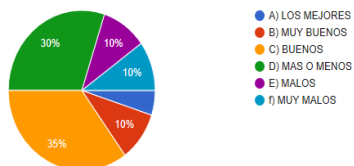


Grafica 6. Seguridad en el instituto

Grafica 7. Tecnologías

7. Como calificas la seguridad de tu escuela (bullying o cualquier tipo de violencia)

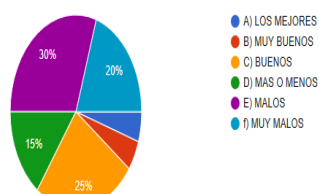
20 respuestas



Grafica 8. Áreas recreativas

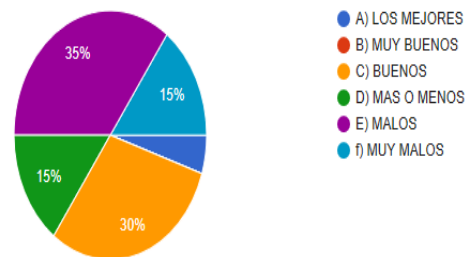
10. Como calificas los lugares recreativos (cacha deportiva, lugares de danza, etc.) que existen en tu instituto

20 respuestas



9. Como calificas la tecnología que existe en tu instituto.

20 respuestas



Preguntas informativas

¿A qué se dedica tus padres?

La mayoría son hijos de padres que terminaron una licenciatura

¿Porque quieres estudiar?

La mayoría contesto por quiere tener una licenciatura

¿Crees que la calidad de tu instituto impacta en tu aprendizaje?

13 dijeron que si y 4 que no

Resultados de la encuesta de Preparatoria federalizada #1

La preparatoria federalizada #1 se ubica en ciudad victoria, es decir, una zona urbana, en esta veremos las mismas preguntas que se le realizo a los alumnos de la escuela rural.

La población encuestada fueron 17 alumnos, los cuales fueron 67.4% fueron mujeres y el 35,3% fueron mujeres, los cuales 9.1% viven con su familia, en el sustento económico 88.2% dependen de sus padres.

Motivación

La mayoría de los alumnos quiere estudiar a comparación de lo que vimos, con lo anterior hay una similitud, y cabe decir que todos queremos estudiar solo falta las oportunidades y el apoyo



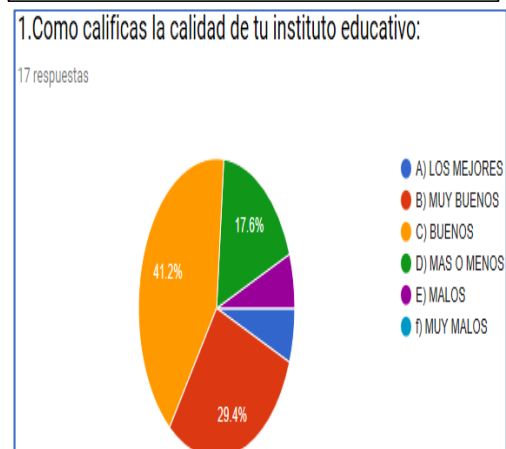
Preguntas de tomando encuesta la escala de Likert.

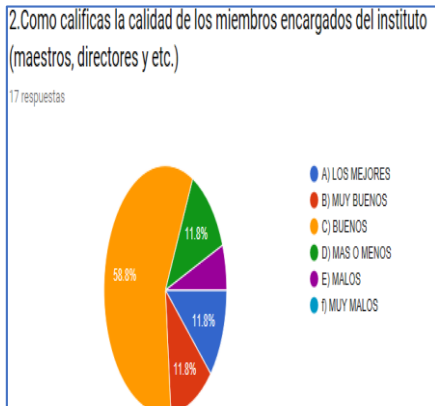
A continuación, se presentará el punto de vista de los alumnos de la preparatoria #1 los cuales nos dice que des de su punto de vista la calidad de su instituto es buena.

La siguiente grafica nos menciona acerca de la calidad de los actores que están presentes en el instituto de victoria, los cuales los alumnos la mayoría califican como buenos

Grafica 2. Calidad de los actores

Grafica 1 calidad de tu instituto.





Grafica 3 nos habla de los servicios que ofrece la escuela, los cuales la mayoría dicen que son buenos, es decir, que están pasables.

Grafica 4 nos habla del prestigio del instituto educativo que están cruzando, la cual nos dice que la escuela tiene un prestigio muy bueno ya que el alumno así fue como contestaron.

La grafica 5 la comunicación de alumno-maestros tome en cuenta esto ya que es parte de la calidad, ya que si tienen una buena comunicación el alumno puede aprender sin complicación, la mayoría dice que hay una buena comunicación entre el maestro y el alumno.

Grafica 6 nos menciona acerca de la seguridad que se vive en el instituto, lo cual nos menciona que la mayoría nos dicen que los mejores.

La grafica 7 nos menciona acerca de la calidad de la tecnología, la cual la mayoría nos dice que son los mejores.

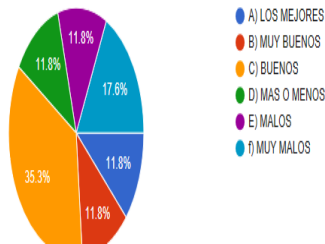
Grafica 8 nos menciona de las áreas recreativas no están fomentadas aquí, esto nos pone en duda acerca de la culturización de los alumnos ya que la mayoría nos dice que más o menos son buenas.

Graficas propias

La grafica 3. Servicios

3.Como calificas los servicios que existe en tu escuela (baños, bebederos, salas de computo, laboratorio, centros de apoyo psicológico, logar de salud etc.).

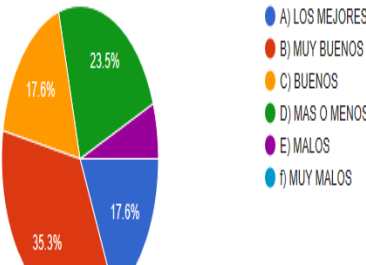
17 respuestas



La Grafica 4 prestigio del instituto

4.Como calificas el prestigio de tu instituto

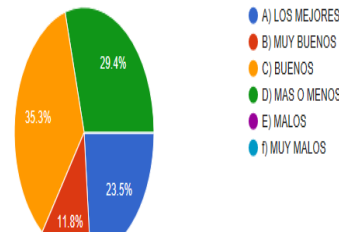
17 respuestas



Grafica 5 comunicación maestro-alumno

5.Como calificas la comunicación que existe en el aula maestros-alumnos

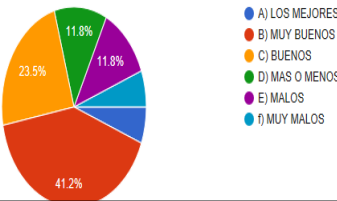
7 respuestas



Grafica 6. Seguridad

7.Como calificas la seguridad de tu escuela (bullying o cualquier tipo de violencia)

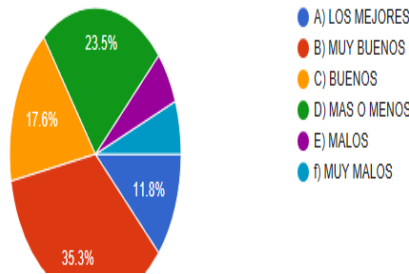
17 respuestas



Grafica 7. Tecnologías

9.Como calificas la tecnología que existe en tu instituto.

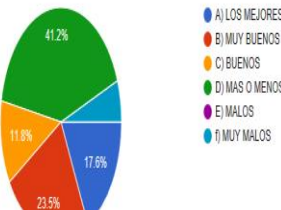
17 respuestas



Grafica 8. Áreas recreativas

10.Como calificas los lugares recreativos (cacha deportiva, lugares de danza etc.) que existen en tu instituto

17 respuestas



CONCLUSIÓN

Al analizar la información nos damos cuenta de que, en ella existe una gran desigualdad que rodea la escuela rural y la escuela urbana, tanto en la infraestructura como en la ideología, por eso es preciso tomar cartas en el asunto y dar solución ya que la mayoría de los alumnos dependen de la calidad del instituto, y a partir de esta información es ideal que cambien de ideología y que aprecien los recursos que se dan y los aprovechen porque hay personas que no los tienen y los necesitan.

Como citara el autor Juárez Bolaños... Parecería que las condiciones de trabajo de los docentes rurales no fuesen distintas a las de los maestros que laboran en espacios urbanos, ignorándose las condiciones particulares en las que trabajan los profesores en el medio rural, quienes en muchas ocasiones, al laborar en escuelas multigrado, deben también asumir las tareas directivas en los centros escolares.

Por ello, se puede concluir que, la injusticia educativa que están recibiendo los niños de los sectores rurales: escuelas que sintetizan los obstáculos que enfrenta el sistema educativo nacional en contextos rurales complejos. Las ineficiencias del sistema escolar y de las políticas sociales no han permitido romper el círculo de marginación y exclusión social que se vive en los territorios rurales. Este es y seguirá siendo el reto para los futuros debates de esta reforma educativa que no termina por ser la adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aizpuru, P. G. (1999). *Educacion* . Madrid, España : El colegio de México Universidad Nacional de educacion a distancia.
- Antón, M. G. (2017). *PRÓLOGO LA(S) DESIGUALDADE*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales UAT - UNAM .
- Aparicio, J. J. (2003). Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*.
- Daniel CANTÚ CERVANTES ,Jorge Alfredo LERA MEJÍA y José Francisco LARA GUERRERO . (2107). identifican que el uso de dispositivos móviles en la educación ha tenido un vertiginoso auge debido a la multiplicidad de recursos que ofrecen. . En C. M. UNAM, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM* (pág. 52). Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM.
- Educación, P. S. (2013-2018). *MENSAJE DEL PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS*. Mexico, Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- Española, R. A. (s.f.). *Real Academia Española* . Obtenido de Real Academia Española : <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>
- Española, R. A. (s.f.). *Real Academia Española* . Obtenido de Real Academia Española : <http://dle.rae.es/?id=WqzJ2ZS>
- FLORES, J. I. (2017). LA ESCUELA PÚBLICA ANTE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA POLÍTICA DE LA JUSTICIA SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO. En C. M. UNAM, *Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales UAT - UNAM* (pág. 202). Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM.
- Jorge Alfredo LERA MEJÍA, o. (2017). DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA EN MÉXICO Y ESPAÑA: NUEVAS FORMAS DE ATENDER EL DESARROLLO . En R. I. SOCIOTAM, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM* (pág. 136). Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM.

- Juárez Bolaños, D. (30 de Agosto de 2016). *Educación Futura*. Obtenido de Omisiones de la Reforma Educativa: Exclusión en las escuelas primarias rurales multigrado de México: <http://www.educacionfutura.org/omisiones-de-la-reforma-educativa-exclusion-en-las-escuelas-primarias-rurales-multigrado-de-mexico/>
- NÚÑEZ, G. C. (2017). REFORMAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD SOCIAL EN MÉXICO. En C. M. UNAM, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM* (pág. 31). Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM.
- Rey, R. (2000). transformar la educacion en un contrato de calidad . En R. Rey, *Calidad* (pág. 27). Barcelona : Monografias Escuela Español.
- Rizo, F. M. (2003). calidad y la distribucion de la educacion . En F. M. Rizo, *Calidad y equidad en la educacion* (pág. 31). Mexico : Miembros de la camara nacional editorial mexicana .
- RODRÍGUEZ, I. L. (2017). ABANDONO ESCOLAR: MIRADA DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE AL PROCESO DE FORMACIÓN. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM* (págs. 163-190). Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales UAT - UNAM.

ANEXOS

ENCUESTA

Mujer: Hombres:

Nombre del Instituto que estudias:

Vives con: familia Solo otros

A que se dedica

Madre:

Madre:

Sustento económico educativo:

- (a) Familia: aproximados \$
- (b) SOLO \$
- (c) apoyos por programas \$
- otros:

¿Quieres estudiar? Si no

Por qué

**Que quieres estudiar (si respondiste que no entonces que quisiera estudiar)
porque**

CALIDAD DEL INSTITUTO

1. Como calificas la calidad de tu instituto educativo:

- A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E)
- MALOS f) MUY MALOS

PORQUE:

2. Como calificas la calidad de los miembros encargados del instituto (maestros, directores y etc.)

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

3. Como calificas los servicios que existe en tu escuela (baños, bebederos, salas de computo, laboratorio, centros de apoyo psicológico, logar de salud etc.).

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

4. Como calificas el prestigio de tu instituto

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

5. Como calificas la comunicación que existe en el aula maestros-alumnos

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

6. Cuáles son los servicios con los que cuenta tu escuela.

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

7. Como calificas la seguridad de tu escuela (bullying o cualquier tipo de violencia)

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

8. Cómo calificas la equidad en tu instituto (genero, economía, discapacidades).

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

9. Cómo calificas la tecnología que existe en tu instituto.

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

10. Cómo calificas los lugares recreativos (cacha deportiva, lugares de danza, etc.) que existen en tu instituto

A) LOS MEJORES B) MUY BUENOS C) BUENOS D) MAS O MENOS E) MALOS F) MUY MALOS

PORQUE:

NEOLIBERALIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA. ESTRATEGIAS Y ACCIONES DE RESISTENCIA DESDE LA PROFESIONALIDAD Y LA MOVILIZACIÓN SOCIAL

Ávila Ruiz, María Olivia¹

Molina-Pérez, Javier²

RESUMEN

La presente comunicación reflexiona sobre el concepto de educación poniendo el foco en las transformaciones actuales consecuentes de la oleada neoliberal. Se centra en analizar cómo se promulga el neoliberalismo en la educación superior universitaria. En este sentido, puede argumentarse que los cambios estructurales auspiciados por las agendas globales y experimentadas por los distintos Estados han afectado a la educación superior por medio del Plan Bolonia, sirviendo para favorecer procesos mercantiles. Asimismo, la gubernamentalidad neoliberal, a través de distintos dispositivos y tecnologías de control, ha disciplinado a la comunidad académica mediante el desarrollo de una subjetividad pro-mercado y utilitarista. Ante esta reapropiación del sentido y finalidad de la educación, se reivindica la importancia de la resistencia socio-profesional, para reclamar una formación universitaria al servicio de la formación integral del alumnado, con fines inequívocos basados en la igualdad de oportunidades y justicia social.

PALABRAS CLAVE

Educación superior – Neoliberalismo - Plan Bolonia – Comunidad académica – Alumnado - Resistencia

ABSTRACT

The present work considers the concept of education by focusing on current changes that has been originated by the neoliberal wave. It centers the attention on analyzing how neoliberalism is promulgated in the context of post-secondary education at university. In this way, the structural changes sponsored by that sort of global schedule and experienced by the different countries and states, has affected the post-secondary education through the Bologna process, in order to be favorable to different mercantile processes. Furthermore, the neoliberal

¹ Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Doctoranda en Lenguas, Textos y Contextos en la Universidad de Granada. Email: oliviaavilaruiz@gmail.com

² Doctorando en Ciencias de la educación en la Universidad de Granada. Personal Docente e Investigador en formación (FPU). Email: jmolinape@ugr.es

governmentality has managed to discipline the academic community by developing a pro-market and utilitarian subjectivity through the use of different devices and controlling technologies. Considering this tendency of recapturing the original sense and main objectives of education, the importance of a socio-professional resistance is now demanded. This should be performed in order to rescue university education as a tool at the service of the all-round formation of the student body, with unequivocal aims that would be based on equal opportunities and social justice.

KEY WORDS

Post-secondary education – Neoliberalism – Bologna process – Academic community - Student body – Resistance

1. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y SU REAPROPIACIÓN NEOLIBERAL

Existen numerosas formas de entender y explicar en qué consiste la educación, dado el elevado número de consideraciones filosóficas y antropológicas que pueden vincularse a ella. No obstante, podría entenderse como la realización de lo específicamente humano a través de la interacción creativa con los demás, que viene dada en el marco de la historia y en los términos de una cultura. Esta sería la labor de la escuela producto del Estado moderno, gestada entre los siglos XVIII y XIX, pues la pretensión de este Estado por convertirse en una organización sociopolítica democrática, implica dotar a la ciudadanía de unos patrones culturales y racionales a través del proceso educativo (Fernández-González, 2016). Asimismo, la historia de la humanidad queda esbozada como un conjunto de valores, creencias, y lenguas que determinan nuestro comportamiento y nuestra forma de desenvolvernó en el mundo que nos rodea. En definitiva, somos herederos de un mundo que nos viene dado y es tarea nuestra tratar de cambiarlo a mejor gracias a los valores humanos, sustentados en nuevas posibilidades de desarrollo propiciadas por la educación y la capacidad de reflexión, análisis y diálogo. Llegados a este punto, cabe destacar la diferencia entre conocer y pensar de la mano de la filósofa Hannah Arendt, en el trabajo realizado por Palomar (2013):

«Arendt distingue entre conocimiento y pensamiento. Conocer implica acumular teorías, ideas y saberes e incluso ser capaz de resolver cuestiones técnicas al respecto. Pero Arendt viene a definir el pensamiento como una especie de diálogo continuo y profundo con nosotros mismos en lo que ella llama 'solitud'. Una reflexión crítica sobre nuestras propias acciones y la ejemplaridad de cualquier acción en nuestra más íntima soledad. Tal reflexión implica una mentalidad amplia, una capacidad de ponerse en el lugar del otro para entender su punto de vista. Pone como ejemplo a Sócrates, aquel legendario griego que decía hablar continuamente con su Daimon, su alter ego interior. Según Arendt, este diálogo interior fortalece nuestra conciencia y en algún sentido dificulta el olvido. O a la inversa, precisamente porque dificulta el olvido, fortalece nuestra conciencia y nos avoca al diálogo con ella. Esto nos obliga a escuchar respetuosamente su voz aunque no siempre se le haga caso».

Asimismo, el margen de maniobra al que denominamos "libertad" nos permite elegir entre múltiples opciones en el marco de un futuro abierto. De ahí la importancia de un sistema educativo y unos educadores que fomenten el pensamiento y la reflexión crítica. La educación es un proceso que se da en el marco de un conjunto de valores, definidos como "lo bueno, real o ideal, deseado o deseable, para la persona y/o la sociedad" (Gervilla, 1993: 72). No obstante, nos quedaremos con la definición que el mismo autor perfilará en una publicación posterior (Gervilla y Soriano, 2000: 17), en la que entiende que "el valor es una cualidad ideal o real, deseado o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa utópica orienta la vida humana". Por consiguiente, los valores están vinculados a la necesidad humana de mejorar la realidad basándose en un conjunto de utopías e ideales (Frank, 1982).

1.1 Globalización neoliberal y ruptura del optimismo pedagógico

Esta idea de educación quedaría alterada durante las primeras décadas del siglo XX, ya que poco a poco las reformas educativas abandonaron los enfoques de corte filosófico para abrazar paradigmas psicológicos de corte conductista (Fernández-González, 2016). Esta transición coincidió con el auge de un fenómeno social entendido como globalización. Muchas han sido las acepciones que se han perfilado sobre éste; no obstante, podría sintetizarse como una reforma de las relaciones estatales que rompieron el Estado keynesiano de bienestar para favorecer una concepción del Estado basada en la competencia para la mejora social y el favorecimiento de acumulación de capital (Fernández-González, 2016b). En este sentido, las agendas políticas globales han adoptado un conjunto de prácticas amparadas en lo que comúnmente se ha entendido como neoliberalismo. Desde una perspectiva de análisis estructural del Estado, el neoliberalismo se entiende como un conjunto de prácticas de economía política (Harvey, 2005); se apuesta por la defensa del individualismo, la libertad de elección, los mecanismos de mercado y el principio de "Estado mínimo". En esta línea, Steger y Roy (2011), han diferenciado tres ámbitos dentro de este concepto: neoliberalismo entendido como ideología, como acción de gobierno y como un conjunto de prácticas político-económicas. Se trata de un análisis que evidencia la resituación del Estado como un ente encargado de crear mercado (Ball, 2007; Jessop, 2002), centrado en favorecer procesos mercantiles, privatizadores, así como de la defensa de la libertad empresarial, la propiedad privada y el libre mercado (Harvey, 2005). En definitiva, se convierte en un proyecto ideológico hegemónico enraizado en el capitalismo y fundamentado en políticas de privatización, mercantilización y liberalización (Springer, 2012).

Por otro lado, cada vez son más frecuentes los estudios que analizan el neoliberalismo como una modalidad gubernamental, un "gobierno de la mente" bajo el paraguas de la disciplina y la normalización que configura nuevas subjetividades (Foucault, 2012). De este modo, el objetivo de la disciplina responde a un propósito de individualización para que cada persona se convierta en autogestora de su propio comportamiento en búsqueda de su beneficio (económico-instrumental), en vez de que éste pueda ser sostenido por una intervención estatal (Saura, 2015). Es una perspectiva de análisis que Ong (2007, p. 4), entendió como

neoliberalismo, con “una pequeña n”, un modelo que parte de una (pseudo)libertad del sujeto, que aspira al máximo beneficio individual como forma de gobierno. La “gubernamentalidad neoliberal” (Saura, 2016: 251), por consiguiente, no ejerce su poder mediante la ley o la opresión sobre el sujeto, sino que sus prácticas despliegan un poder disciplinario y la regulación se centra en la intervención sobre los fenómenos (Saura y Luengo, 2015). Así, a través de la promulgación de discursos, se legitiman normas o verdades artificiales que conforman nuevas subjetividades que las “aceptan” (Anderson y Cohen, 2015). En este sentido, es necesario hacer referencia al término de “biopolítica”, entendida como un dispositivo de vigilancia que los gobiernos utilizan para controlar a la población por medio de mecanismos de regulación (Saura y Luengo, 2015). Este término podría entenderse como el poder que se ejerce sobre la vida de las personas, que atendiendo a los legados de Foucault, se centra en dos polos: primero, “cuerpo como máquina”, donde se atiende a la educación, las aptitudes, y el desarrollo utilitario de la personas; y segundo, “cuerpo como especie”, donde se tienen en cuenta, factores como la natalidad, mortalidad, duración de la vida y acontecimientos asociados a estas cuestiones (López, 2010). Otros analistas consideran que se trata de una nueva configuración más potente que la biopolítica y que se vincula con la psicopolítica o psicopoder (Han, 2014). Se refiere así a nuevos modos de gobierno, capaces de leer pensamientos y de controlarlos, sin la necesidad de un poder externo, sino mediante la actuación en la reflexividad personal. Estas modalidades del neoliberalismo se han promulgado por el sistema educativo español, adquiriendo distintas configuraciones, contextualizaciones, patrones y dinámicas. A continuación, se pondrá el foco en la educación superior, concretamente en cómo el plan Bolonia ha incorporado distintos procesos de neoliberalización concretados en lógicas de mercado, además de cómo los distintos actores educativos son disciplinados en la lógica neoliberal mediante tecnologías de conducción de conductas.

2. EL PLAN BOLONIA A DEBATE

El conocido plan Bolonia se planteó en el año 2010 para tratar de reformar la educación superior a nivel intergubernamental, englobando a diferentes universidades europeas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su objetivo principal es fomentar la homogenización de todas las titulaciones universitarias para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades a la hora de acceder a las diferentes titulaciones ofertadas en varias universidades europeas, gracias al aumento de la compatibilidad (Fernández y Serrano, 2009). De este modo, se promueve la movilidad entre el estudiantado y profesorado a lo largo de todo el tejido universitario europeo. Sin embargo, no son pocas las voces críticas que se alzan para denunciar la situación de las universidades españolas, al tiempo que afirman que el Plan Bolonia no deja de ser un sistema complejo e ineficaz que solo ha generado un aumento de los trámites administrativos (20 minutos, 2009). Asimismo, podemos plantear las siguientes preguntas: ¿se puede aprender una profesión en 4 años?, ¿solo hemos de aprender competencias y habilidades propias del grado?, ¿dónde queda entonces la esencia inicial de la universidad?, ¿por qué se dejan de lado cursos y proyectos que garanticen la formación

integral de la persona? Y es que en la situación actualidad se prima el hecho de que los alumnos reciban una serie de horas lectivas (las famosas y decimonónicas "clases magistrales") al tiempo que dedicarán más tiempo en casa para estudiar o preparar trabajos y exposiciones orales, ya sea individualmente o en grupo. Algo que no se distancia mucho de la idea general preconcebida que se suele tener de la educación: ir a clase a memorizar, adquirir conocimientos y competencias de carácter práctico que serán de utilidad cuando se consiga un trabajo cualificado en el futuro. Asimismo, es un hecho que las universidades dependen del capital que le otorguen las empresas para poder desarrollar determinados proyectos de investigación (Jarvis, 2006: 65). Por consiguiente, el sistema manifiesta graves carencias tales como: falta de actividades que promuevan el pensamiento crítico; falta de concienciación del profesorado para que siembre en sus clases la semilla de la reflexión sobre el mundo en el que vivimos; falta de formación para que los alumnos aprendan a documentarse correctamente en internet y criben la información adecuadamente, etc. Por el contrario, se le da mucha más importancia al hecho de que los estudiantes no dejen de formarse con cursos especializados propios de su grado, como una suerte de "credencialismo" que nos avoca a un precipicio sin que seamos conscientes de ello. Estas ideas quedan recogidas en la obra de diversos autores expertos en la materia, como son Postman (1999, 1975), con títulos como *El fin de la educación* y *La enseñanza como actividad crítica*, entre otros, o Delval (1990), con su obra *Los fines de la educación*.

En este sentido, una de las críticas que se le pueden hacer al denominado Plan Bolonia es la mercantilización de la universidad. El hecho de que los valores económicos y empresariales primen por encima de los educativos y humanísticos. Asimismo, el sistema de créditos ofrecido en los grados podría equipararse al de un horario laboral, con un determinado número de horas obligatorias dentro y fuera del aula, que impide que los y las estudiantes tengan tiempo para realizar un mayor número de actividades culturales y sociales (Galcerán, 2010). La universidad como empresa deja de lado la pedagogía para centrarse en el estudiante como un consumidor de educación y un futuro capital humano que formará parte de la maquinaria del mercado laboral. Además, el hecho de que se ponga el foco en las habilidades y competencias refleja un esfuerzo dirigido a aumentar la empleabilidad y el desarrollo profesional de los graduados. La universidad ya no se contempla como la institución que busca la formación integral y universal de los seres humanos, al tiempo que seguir esta línea de actuación original parece erigirse como un acto de rebeldía contra un sistema férreamente establecido. La disminución de las actividades que fomentan la reflexión crítica devalúa la calidad humana de las propias universidades (Galcerán, 2010).

En esta línea, los gobiernos que dan luz verde a recortes homicidas en educación allanan el terreno para que los miembros de una sociedad tengan cada más dificultades a la hora acceder a los estudios universitarios con el objetivo principal de ampliar sus perspectivas de empleo. En España, la reducción drástica de los presupuestos para educación, la disminución de la cantidad de becas o el incremento de las tasas universitarias han derivado en un menor número de egresados universitarios. Al mismo tiempo, el cambio continuado de las leyes de

educación, según el gobierno de turno, parecen indicar que el objetivo es que cada vez haya menos estudiantes en las universidades, que según su estatus podrán además ser consideradas de primera o de segunda clase (Torres, 2015).

2.1 Buscando alternativas al modelo educativo neoliberal

Parece obvio plantear que el ideológico neoliberal y capitalista domina el modelo educativo. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de ideología? Siguiendo a Marx (1993) (citado por Santos, 2015: 25), consiste en "el conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.) que legitiman una determinada configuración social, justificándola y a veces encubriendo las verdaderas razones de que en ella las cosas sean de una manera determinada". Por otro lado, Gramsci (1972: 21) explica que la ideología reproduce y consolida determinadas estructuras de clase con sus valores e ideales, y ha de combatirse de con dos armas: el pensamiento y las ideas. En este sentido, se plantea: ¿está consiguiendo la educación combatir la ideología neoliberal dominante? La educación superior es una herramienta fundamental para lograr una sociedad más justa, equitativa, empática y humana. Un hecho que reclama una mayor concienciación ante el choque de trenes de dos importes gigantes: el sistema económico y los valores éticos y sociales. La lógica apunta a la necesidad de reafirmar la educación integral, centrada en la esencia misma del ser humano, que no puede dejarse a un lado, pues la educación no debe ser vista exclusivamente en términos de competitividad económica. La mejora de la sociedad puede lograrse a través del diálogo en aras de dismantelar un tejido ideológico determinado para que la sociedad pueda tomar conciencia del mundo que nos rodea. Y es que, como expone Cirigliano (1973), no se intenta un cambio cuantitativo del conocimiento, sino un cambio cualitativo de la conducta que nos faculte para la búsqueda y hallazgo de verdades. En este sentido, la educación activa-socrática aspira a transformar en el marco de una visión progresista, filosófica y dinámica del modelo educativo. Si la pedagogía incorpora estas ideas y se centra en el proceso liberador³ para transformar la sociedad, la educación recuperaría el sentido que le corresponde. Asimismo, pensadores como Iván Illich o Eric Fromm consideran que el educador ha de ser consciente de que la educación es un acto de amor y de que es preciso educar para promover la felicidad y la madurez emocional (Fromm, 1974).

"Fromm considera que el problema de las condiciones socioeconómicas de la sociedad industrial moderna, como creadora de la personalidad del hombre occidental moderno y causa de las perturbaciones de su salud mental, requiere el conocimiento de los elementos específicos del modo capitalista de producción" (Fernández, 2009: 59).

2.2 El profesorado en el régimen educativo neoliberal

³ Así lo entiende la llamada *Pedagogía Crítica*, enfoque que busca el perfeccionamiento del hombre y la sociedad a través del diálogo y la interacción (Ayuste et al. 1999: 53-60).

Si la dirección y el sentido de la educación superior han virado hacia posiciones más utilitaristas y pro-mercado, también el trabajo del profesorado ha sufrido modificaciones importantes. La competitividad, núcleo definitorio del neoliberalismo, se traslada a los criterios profesionales del profesorado universitario. Para ello, se ponen en marcha amplios mecanismos de rendición de cuentas que contribuyen a condicionar la praxis docente mediante el desarrollo de subjetividades sujetas a obligaciones performativas (Hatch, 2013). Esto implica para el profesorado no solo un cambio en la praxis (Ball, 2003a), sino un cambio en los valores que lo definen como persona y como profesional. En este escenario, las creencias y valores personales dan paso a una subjetividad preocupada por el cálculo y el desempeño cuantitativo que otorga el valor profesional (Ball, 2003b; Chua, 2009). Se instaura así en la política social y en educación una conciencia mensurable, atendiendo a una lógica que no otorga valor a aquello que no se puede medir. La educación se concibe entonces como un acto de “*performance*”, entendida como una medida de productividad del desempeño dentro de una sociedad performativa (Ball, 2013).

El profesionalismo ha sido habitado por la reforma neoliberal, quedando al amparo de las tecnologías disciplinarias que orientan las conductas (Bourke, Lidstone y Ryan, 2015). De este modo, el y la profesional posmoderno/a se mueven en un terreno incierto, caracterizado por la hibridación entre el sentido ocupacional del pasado y la conciencia organizacional-performativa del presente, que lleva, en muchos casos, a un “optimismo cruel” (Moore y Clarke, 2016). Se acuña esta idea para describir una relación particular, con una duración no determinada, entre el sujeto y el entorno social que lo circunscribe. El “optimismo cruel” es el resultado de una situación de apego a los principios profesionales y valores de la profesionalidad, que pese a la defensa de éstos y la esperanza de alcanzar una praxis autónoma, redundan en efectos psicológicos negativos cuando se acata y se siguen directrices exógenas. Es en este escenario en el que la resistencia se revela como necesaria. El profesorado como cuerpo intelectual crítico, precisa enfatizar lo negativo para salir de la “neblina epistemológica” en la que se encuentra el profesionalismo docente, y aprovechar su posición de privilegio para ejercer influencia en otros espacios sociales (Apple, 2013).

3. RESISTENCIA COMO RESPUESTA A LA PRECARIZACIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL DEL NEOLIBERALISMO

Henry David Thoreau (1817-1862) fue uno de los primeros filósofos que abordó el tema de lo que él denominaba “desobediencia civil”, o como él la definía, “el no acatamiento de aquellas leyes consideradas contrarias a la justicia”. Su obra de carácter díscolo y antiestatal transmite la idea de que no hay que cooperar con el Estado cuando éste atienda directamente contra la ética, pues cuando el aparato estatal se asienta en bases injustas, la sociedad tiene que actuar en defensa de valores morales y sociales. Este mensaje podría también extrapolarse a sociedades en las que el tejido neoliberal y capitalista impide el desarrollo de los valores humanos, pues como Thoreau afirma categóricamente a lo largo de toda su obra, *La*

*desobediencia civil*⁴ (publicado por primera vez en 1848) los hombres no deberían prestarse a servir a la maquinaria estatal cuando ésta es abiertamente inmoral e injusta⁵. Thoreau predica con ejemplo de su propia conducta, pues fue encarcelado por ser consecuente con su forma de hablar, pensar y sentir, al negarse a pagar impuestos que el gobierno americano utilizaría para financiar la guerra contra México (1846-1848). Como el mismo diría: “Haz que tu vida sea un freno para parar la máquina. Lo que yo tengo que hacer es cuidar por todos los medios que no me preste a servir al error que condeno”. Cuando uno crea que la ley le obliga a cometer injusticias “entonces, digo, trasgrede la ley”.

La obra de Thoreau inspira las actuales prácticas de resistencia. En educación, se habla de resistencia para enfatizar aquellas acciones individuales y/o colectivas que pretenden hacer frente a la desprofesionalización y reivindicar la educación pública como un instrumento para la justicia social (Giroux, 2002) y la promoción de una ciudadanía crítica-participativa en la vida política (Bolívar, 2016). Por tanto, la resistencia, lejos de una vocación de resentimiento o confrontación, se origina en la subjetividad de cada profesional y su apuesta por una praxis crítica y deliberativa. Ésta no es una acción técnica o neutra, sino que implica decidir y elegir en un escenario ambiguo (Ball, 2016; Cohen, 2014). Esta acción no está exenta de costos personales, como el tiempo que implica deconstruir verdades hegemónicas, la alteración de estados psicológicos del profesorado o el estrés de plantear alternativas profesionales (Ball y Olmedo, 2013) que pueden ser concebidas como irresponsables o de “infidelidad” a las normativas políticas (Achinstein y Ogawa, 2006). Sin embargo, esta acción de cuestionamiento epistemológico genera una alfabetización política capaz de generar discursos alternativos al ‘D’iscurso político que normaliza verdades ideológicas y estructuras sociales (Gee, 2005). Los contra-discursos son capaces de favorecer contra-conductas o prácticas alternativas (Sondel, 2017) que generan procesos de “reapropiación” (Wood, 2011), entendidos como acciones o narrativas que, sin negar el cumplimiento de la norma, se sirven de ésta para desarrollar otras prácticas coherentes con los principios de igualdad, equidad y justicia social. De este modo, cuando estas prácticas son capaces de trascender a acciones colectivas de resistencia, véase el ejemplo de las mareas por la escuela pública, se generan oportunidades políticas para interferir en la configuración de políticas sociales (Saura y Muñoz, 2016).

3.1 Iniciativas y estrategias de resistencia en el ámbito universitario: reivindicación de la formación integral. Curso -Grandes obras de la humanidad-

El tejido universitario carece de los valores englobados en la palabra griega *paideia* (παιδεία), término que tiene que ver con la formación del espíritu humano y que hace referencia a la formación intelectual, espiritual y atlética de las personas (Vergara, 1988). De nuevo, el reclamo de una formación integral del ser humano en un plano histórico y de valores. Asimismo, si analizamos el término “educar” veremos que en su vertiente latina, *Educare*, esta

⁴ El texto utilizado es una traducción al castellano. Ver referencia Thoreau (2012).

⁵ Para profundizar en su obra, se recomienda la obra de Richardson (2017) “Thoreau. Biografía de un pensador salvaje”

palabra hace referencia a: criar, formar, alimentar o instruir. Asimismo, está vinculada al término *ducere* que significa: sacar, conducir, al tiempo que en su voz pasiva significa crecer. *Educere* significa sacar o extraer, avanzar, elevar, por lo que el verbo educar refleja por sí mismo la voluntad intrínseca de “extraer de más valioso del ser humano para conducirlo hacia una actividad que al servicio del crecimiento interior crecer” (González, 2009).

Una de las iniciativas que aquí se propone entronca la idea de promover diferentes modalidades de cursos que sigan, de algún modo, la misma dinámica que el curso de *Grandes obras de la humanidad*, impartido por el profesor García Noblejas en la Universidad de Granada desde febrero del año 2017. En dicho curso se trata de ofrecer a los alumnos una visión global del hombre en el mundo más allá de un conocimiento fragmentado, tal y como es propio de la especialización que actualmente ofertan de los grados universitarios. Dado que la esencia de la universidad ha consistido siempre en unificar los distintos saberes y disciplinas en una visión universal de la vida y del hombre en el mundo, se pretende con este curso recuperar la formación universal del alumnado que se ha ido perdiendo con los nuevos planes y modelos educativos en el marco de una sociedad mundial cuyo valor esencial es primeramente de carácter económico. Universidad significa saber universal, y no saberes fragmentados e inconexos, al tiempo que el concepto original de universidad engloba la idea de compartir y transmitir conocimientos en una misma comunidad de docentes y estudiantes (Solana, 2000: 110). Este hecho recoge a la perfección la idea de resistencia descrita con anterioridad. Una modalidad de resistencia que nace de la actividad crítica individual y que es capaz de generar otras prácticas y discursos que trascienden a quienes participan de este curso, alcanzando con ello una acción colectiva de resistencia.

3.2 Rescatar la motivación y el entusiasmo por saber

Para promover el cambio en alumnos y profesores hace falta un nivel de concienciación, sensibilización y motivación. En términos generales, la motivación hace referencia a todo aquello que activa y dirige la conducta, y se experimenta de forma subjetiva como un deseo de carácter consciente (Smith et al., 2003). Se trata de un constructo teórico que se enmarca dentro del campo de la psicología cognitiva y que está estrechamente relacionado con la actitud, el pensamiento y las creencias de un individuo. No obstante, la mayoría de los especialistas considera que se trata de un proceso de procesos que implica la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales que dirigen y orientan la acción hacia un objetivo (López, Rodríguez y Huertas, 2005). En este sentido, la motivación intrínseca puede definirse como aquella que surge cuando se realiza un comportamiento para experimentar gusto, y placer. Por otra parte y a diferencia de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca hace referencia al desarrollo de una determinada actividad con el fin de obtener algún resultado separable y no inherente a la satisfacción que ocasiona la actividad en sí misma (Ryan y Deci, 2000). El binomio de la curiosidad y el interés resulta especialmente importante dentro del campo de la motivación. La necesidad de autorrealización es un término acuñado en primer lugar por Kurt Goldstein en 1939 y hace referencia al deseo de la persona por hacer realidad lo

que es en potencia, esto es, por su autosatisfacción (Maslow, 1991). Por consiguiente, es necesario que en educación se recupere la motivación intrínseca, tanto en el profesorado, que ve su práctica guionizada por agentes externos, como en el alumnado, sumido en una necesidad de acreditar títulos y diplomas para hacerse competitivo en el mercado laboral, impidiendo la gestación de una formación más humanística, cultural e histórica.

4. REFERENCIAS

- 20 minutos (27 de octubre de 2009). Plan Bolonia, los pros y los contras. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/492210/0/plan/bolonia/ya/>
- Achinstein, B. y Ogawa, R. (2006). (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.
- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25.
- Apple, M. (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Ayuste, A. et. al. (1999) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Ball, S. J. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146.
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Bourke, T., Lidstone, J. y Ryan, M. (2015). Schooling Teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.

- Chua, J. (2009). Saving the Teacher's Soul: Exorcising the Terrors of Performativity. *London Review of Education*, 7(2), 159-167.
- Cirigliano, G. (1973) *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Cohen, M. I. (2014). 'In the back of our minds always': reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 1-22.
- Delval, J. (1990) *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, C. y Serrano, C. (2009). *El plan Bolonia*. Madrid: La Catarata.
- Fernández, J. M. (2009). La enajenación en la sociedad capitalista. Una aproximación a las tesis de Erich Fromm. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 8, 59-86.
- Fernández-González, N. (2016). Notas para el debate sobre el sentido de la escuela. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 10-21.
- Fernández-González, N. (2016b). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frank, M. (1982). *Utopías y pensamiento utópico*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. Buenos Aires, Paidós.
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 89-106.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. New York: Routledge.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (2000) *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gervilla, E. y Soriano, A. (coord.) (2000) *La educación hoy: concepto, interrogantes y valores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de educación*, 1, 25-37.
- González, M. (2009). La enseñanza moderna: hacia una cultura del egocentrismo (vacíos existenciales otorgados). *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24.

- Gramsci, A. (1972) *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder editorial.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea S.A.
- Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism and urban governance. *International social science journal*, 50(155), 29-45.
- López, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En S. Arribas, G. Cano y J. Ugarte (coords.), *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Madrid: CSIC, La Catarata.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Moore, A. y Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Palomar, J. (2013, 15 de octubre). Hannah Arendt y la banalidad del mal [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Y5HdP52z5xE>
- Postman, N. (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Postman, N. y Weingartner, C. H. (1975) *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Richardson, R. (2017). *Thoreau. Biografía de un pensador salvaje*. Madrid: Errata Naturae
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Santos, M. (2015). Historia, Sujeto y Liberación en "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 21-33.

- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regulación poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135.
- Saura, G. y Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 43-72.
- Smith, E.; Nolen-Hoeksema, S; Fredickson, B y Loftus, G. (2003). *Introducción a la Psicología*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Solana, F. (2005). *Educación, ¿para qué?*. México: Limusa.
- Sondel, B. (2017). The New Teachers' Roundtable: A Case Study of Collective Resistance. *Critical Education*, 8(4), 1-22.
- Springer, S. (2012). Neoliberalism as discourse: Between foucauldian political economy and marxian poststructuralism. *Critical Discourse Studies*, 9(2), 133-147.
- Steger, M. B. y Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Thoreau, H. D. (2012). *Desobediencia Civil*. México: Tumbona Ediciones.
- Torres, A. (2015, 30 noviembre). Universitarios de segunda clase. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2015/11/27/actualidad/1448645685_809668.html
- Vergara, F. A. (1988). La paideia griega. *Universitas Philosophica*, (11-12), 153-168.
- Wood, D. R. (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 475-497.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA (LOE VERSUS LOMCE) EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DEL CONSEJO DE CENTRO.

Dr. D. Jaime Sánchez Ortiz¹

Departamento de Organización de empresas. Universidad de Cádiz
E-mail: jaime.sanchez@uca.es

Dra. Dña. Vanessa Rodríguez Cornejo²

Departamento de Organización de empresas. Universidad de Cádiz
E-mail: vanessa.rodriguez@uca.es

Dra. Dña. Teresa García Valderrama³

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Universidad de Cádiz
E-mail: teresa.garcia@uca.es

Resumen: El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa. A través del presente documento, se analizará brevemente la evolución que ha experimentado el Consejo Escolar desde su origen hasta hoy en día, así como la incidencia que ha tenido sobre el sistema educativo. Posteriormente, se realizará un análisis comparativo entre las funciones y competencias que tiene atribuidas el Consejo Escolar por la Ley Orgánica de Educación (2006) y el nuevo papel que deberá desarrollar este órgano según lo indicado en el Texto de la Ley Orgánica para la Mejora Educativa (2013). El análisis demuestra que si se quiere educar a los alumnos en base a la tolerancia y a la participación es necesario vivir en una sociedad democrática y evitar la desvinculación de la Comunidad Educativa en la organización y la gestión del centro, lo que a su vez conlleva una pérdida en la planificación educativa y en la resolución de conflictos.

Abstract: The School Council is the organ of participation in the control and management of the center of the different sectors that constitute the educational community. Through this document, we will briefly analyze the evolution that the School Council has experienced since its inception until today, as well as the impact it has had on the education system. Subsequently, a comparative analysis will be carried out between the functions and competencies attributed by the School Council by the Organic Law on Education (2006) and the new role that this body should develop as indicated in the Text of the Organic Law for Improvement Education (2013). The analysis shows that if students are to be educated on the basis of tolerance and participation, it is necessary to live in a democratic society and avoid the untying of the Educational Community in the organization and management of the center, which in turn entails a loss of educational planning and conflict resolution.

Palabras clave: Absentismo; Abandono escolar; alumnado; bachillerato; metodología cualitativa.

¹ Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas. Profesor sustituto interino.

² Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas. Profesora sustituta interina.

³ Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas. Catedrática de Universidad.

1. Introducción.

El Consejo Escolar⁴ es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa. Está presidido por el director o directora de centro y, en función de las características de éste, contempla un número determinado de plazas que son ocupadas por miembros de los diferentes grupos del ámbito educativo: jefe de estudios, profesores, padres y madres, alumnos, personal de la administración y servicios, etc.

A través del presente documento, se analizará brevemente la evolución que ha experimentado el Consejo Escolar desde su origen hasta hoy en día, así como la incidencia que ha tenido sobre el sistema educativo. Posteriormente, se realizará un análisis comparativo entre las funciones y competencias que tiene atribuidas el Consejo Escolar por la Ley Orgánica de Educación (2006) y el nuevo papel que deberá desarrollar este órgano según lo indicado en la Ley Orgánica para la Mejora Educativa (2013).

2. Evolución de las competencias y funciones de los Consejos Escolares de Centro hasta la Ley Orgánica de Educación (2006).

El Consejo Escolar de Centro constituye en la actualidad el órgano superior de gobierno de los centros educativos. Este órgano surgió como desarrollo del mandato constitucional que establece el artículo 27.7⁵ de la Constitución Española y que se ha mantenido a lo largo de las leyes educativas promulgadas de 1980, como la forma de hacer efectiva la intervención de los distintos sectores de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros educativos.

La historia del Consejo Escolar de Centro de remonta a 1980, año en que la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, contempla un órgano colegiado similar al Consejo Escolar del centro aunque con el nombre de Consejo de Dirección. Este Consejo de Dirección estaba compuesto por: el Director de Centro, el Jefe de estudios, cuatro profesores elegidos por el claustro, cuatro representantes elegidos por la asociación de padres de alumnos, dos alumnos elegidos por los delegados de curso, un representante por el personal no docente, un miembro de la corporación municipal donde estuviera ubicado el centro y el Secretario del centro.

Entre las principales funciones la de aprobar el reglamento de régimen interior del centro, la de definir los principios y objetivos educativos de su actividad, la de informar sobre la programación general de las actividades educativas del centro y la de velar por el cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre admisión de alumnos en el centro.

Con la publicación de La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación, aborda la participación de los profesores, padres y alumnos en los distintos niveles de la gestión educativa. La LODE crea el Consejo Escolar del Estado y establece los Consejos Escolares de centro, con importantes competencias, tanto para los centros públicos como privados.

Con la LODE el Consejo Escolar de Centro se convierte en el órgano de gobierno colegiado más importante de los centros públicos, limitado únicamente por las competencias propias del claustro en materia de organización pedagógica.

Los cambios derivados de la LOGSE, y especialmente los surgidos como consecuencia de la autonomía pedagógica de los centros, así como los signos de una progresiva falta de participación y motivación de los distintos sectores de la comunidad educativa, y en particular de los profesores para asumir el puesto de director de centro, llevan a promulgar en 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

⁴ Decreto 286/2010, de 11 de mayo, de modificación del Decreto 332/1988, de 5 de diciembre, por el que se regula la composición y funcionamiento de los Consejos Escolares de ámbito territorial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA 101, de 26/05/10.

⁵Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca".

Dicha Ley proclama que los centros dispondrán de autonomía para definir su modelo de gestión organizativa y pedagógica, que se concretará en proyectos educativos, curriculares y en su caso, normas de funcionamiento. De esta forma, surge el denominado Proyecto Educativo del Centro.

La Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE) da lugar a una disminución significativa de las competencias del Consejo Escolar desde sus primeros pasos. En primer lugar, Pierde su condición de órgano de gobierno para convertirse en un órgano de participación⁶.

Otro aspecto importante es la pérdida de la capacidad para la elección de los directores, ya que éstos pasan a ser seleccionados por una comisión formada por representantes de la Administración. El centro participa de forma minoritaria a través de unos representantes de los Claustros y el Consejo Escolar.

Las atribuciones del Consejo Escolar del centro recogidas en el artículo 82 de la LOCE, ponen de manifiesto la transformación sufrida por este órgano del centro. Aún así, sigue conservando la aprobación del proyecto educativo de centro, el reglamento de régimen interior y el presupuesto económico del centro.

3. Competencias y funciones de los Consejos Escolares de Centro ante la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Con la aprobación y publicación de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se devuelve al Consejo Escolar la mayoría de las competencias perdidas en la Ley de la Calidad de la Educación, y además, vuelve a ser un órgano de gobierno.

La LOE mantiene la selección de los directores de los centros en el ámbito de una comisión exterior al centro. Sin embargo, los representantes del centro tendrán mayoría de votos frente a los representantes de la Administración.

A su vez, la LOE recupera el Proyecto educativo del centro, y lo considera, junto al Proyecto de gestión y las normas de organización y funcionamiento y la programación anual, como piezas claves sobre las que descansa la autonomía pedagógica de organización y de gestión del centro. Así mismo, el Consejo Escolar recupera las competencias en la intervención de dichos proyectos.

Con la entrada del Texto de la LOMCE, en su artículo 127⁷, se observa de nuevo, un trasvase de competencias del Consejo Escolar al director del centro. Esto conlleva que el Consejo Escolar se transforme en un órgano meramente consultivo, sin ninguna potestad y perdiendo su carácter decisorio.

Este hecho se observa, ya que si se hace una comparación de las competencias del Consejo Escolar, se modifican los verbos aprobar, decidir y fijar que tenían atribuidos en la LOE por evaluar e informar. En mi opinión, no tiene sentido evaluar proyectos, normas o una programación general de un centro, si pueden contra la opinión del Consejo Escolar.

Por tanto, se disminuiría su función de iniciativa el carácter decisorio del Consejo Escolar, y se perdería el valor representativo que supone para los centros, proporcionando recursos materiales y funcionales y tomando acuerdos por consenso (Sarramona, J. y Roca, E., 2007).

Todas estas competencias que ha perdido el Consejo Escolar se trasvasan principalmente al director del Centro. En el artículo 132 del Texto de la LOMCE, se observa un incremento de las competencias adquiridas por el director del centro: algunas de dichas competencias pertenecían al Consejo Escolar (aprobar los proyectos y la

⁶ La Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE). Artículo 78.1: "Los centros docentes públicos tendrán los siguientes órganos de gobierno y de participación en el control y gestión:

a) Órganos de gobierno: Director, Jefe de Estudios, Secretario y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.

b) Órganos de participación en el control y gestión: Consejo Escolar, Claustro de profesores y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.

⁷ Ver Anexo I: Comparativa entre la LOE y la LOMCE sobre las funciones y competencias del Consejo Escolar de Centro.

programación general anual; decidir sobre la admisión de los alumnos y fijar las directrices de colaboración con otras entidades) y otras que son nuevas atribuciones tales como los proyectos de calidad, la obtención de recursos complementarios y la selección del profesorado.

Por tanto, la dirección del centro será un órgano responsable unipersonal, suponiendo una forma piramidal de control del centro, desviando la importancia que supone las inquietudes del claustro y del centro y aproximando sus decisiones en función de la Administración. Esta opinión indica que si existe una pirámide jerárquica de decisión, será complicado lograr la participación e implicación voluntaria del profesorado.

A su vez, como consecuencia de lo descrito anteriormente, esta pirámide jerárquica de decisión puede dar lugar a que la complicidad que se crean entre las familias y el profesorado fruto de compartir experiencias y aumentar el conocimiento mutuo (a través del órgano del Consejo Escolar) desaparezca. Por ello, se desintegra el principio de escuela inclusiva al no existir una relación de confianza y comunicación entre ambos para participar y aportar ideas en el centro (Lozano Martínez, J.; Alcaraz García S. y Colas P., 2013).

Además, este modelo jerárquico y piramidal de decisión puede fomentar un clima burocrático y autoritario, contradiciendo las recomendaciones e investigaciones publicadas sobre liderazgo y organización educativa (Bolívar Botía, A., 2013).

Otro concepto a estudiar del Texto de la LOMCE, es la selección del director, establecido en el artículo 133⁸. En este caso, en ambas leyes, se hace referencia al concurso de méritos. Sin embargo, la LOMCE indica que para ser director de centro ya no es necesario el apoyo de la Comunidad.

A continuación, en el apartado 1 del artículo 134, referido a los requisitos para ser candidato a director, se observa que el nombramiento del mismo se restringe por las administraciones, ya que inicialmente, estos órganos deberán de emitir un certificado de aptitud para aquellos candidatos que se presenten a director de centro. Por tanto, se anula el proceso establecido en la LOE, donde una persona era considerada idónea por la Comunidad Educativa y posteriormente, presentaba su proyecto para luego entrar en el curso de formación de directores y conseguir su acreditación. En conclusión, una vez más, se observa una destrucción de las dinámicas participativas de los centros, dando una mayor importancia a las decisiones de las administraciones.

Además, en el siguiente artículo⁹, se indica que en los centros públicos se pierde prácticamente la opción de intervenir en el concurso de méritos, cuya decisión supone el 30% de la decisión final. Por si fuera poco, la mitad de ese 30% será del profesorado del Claustro y no se obliga a que el porcentaje restante sea del Consejo Escolar. A su vez, desaparece la prioridad de los candidatos del propio centro.

Por tanto, una vez analizada la importancia que adquiere la dirección escolar del centro, es importante destacar que algunos autores como Antonio Bolívar (2013) afirman que existe una “profesionalización” de la dirección escolar, es decir, el director de un centro educativo tendrá la misma capacidad y control sobre el centro que tiene un director en su empresa. Todo ello conlleva a una eliminación de la participación democrática en los centros educativos, ya que la participación democrática de los padres en el sistema educativo es considerada como una expresión democrática, a la vez que una garantía de calidad pedagógica (Sarramona J. y Roca E., 2007).

Si aplicamos la normativa explicada hasta el momento a los centros concertados, es importante destacar que el Consejo Escolar pierde mucha capacidad de decisión y participación, afectando a sus competencias en relación con la selección del director y del profesorado y en el despido de los docentes. Esto provoca la eliminación del funcionamiento democrático y participativo de los centros educativos, contradiciendo el artículo 27 de la Constitución (Desarrollado en la página 3 del presente documento). Por tanto, al igual que en los centros públicos, se plantea un modelo de autonomía de los centros concertados que rompe con toda la cultura de colaboración y participación necesarias con las familias y la comunidad educativa para que la labor educativa tenga éxito.

⁸ Artículo 133 de la LOMCE: Selección del Director.

⁹ Artículo 135 del Texto de la LOMCE: “Procedimiento de selección”.

4. Conclusión

La LOMCE justifica su aparición afirmando que *“...el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de los resultados,...las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia...Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencia del cada alumno...”* (LOMCE I).

En relación al Centro Escolar de centro (eje de análisis seleccionado), opino que si desea actuar como una verdadera comunidad debe contar con una organización y unos órganos de gobierno participativos y unos documentos que permitan planificar, seguir y evaluar el funcionamiento del centro con el conocimiento y consejo de todos. Además, si se quiere educar a los alumnos en base a la tolerancia y a la participación es necesario vivir en una sociedad democrática y evitar la desvinculación de la Comunidad Educativa en la organización y la gestión del centro, lo que a su vez conlleva una pérdida en la planificación educativa y en la resolución de conflictos.

En conclusión, el presente trabajo me ha servido para conocer el papel actual del Consejo Escolar así como, profundizar en las relaciones existentes entre las familias y los centros educativos y entender la importancia de estas relaciones y los beneficios que aportan a la Comunidad Educativa.

5. Bibliografía

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los Centros Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa, ISSN-e 2174-1077, N.º. 7, págs. 9-12.
- DECRETO 286/2010, de 11 de mayo, de modificación del Decreto 332/1988, de 5 de diciembre, por el que se regula la composición y funcionamiento de los Consejos Escolares de ámbito territorial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA 101, de 26/05/10.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY ORGÁNICA 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el estatuto de centros escolares (LOECE).
- LOZANO MARTINEZ, J.; ALCARAZ GARCÍA, S. y COLAS, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias, Revista Educación XX1, vol. 16, n.º 1, pp. 210-232. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/16-01-10.pdf>.
- PANIAGUA RODRIGUEZ, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas, Revista Complutense de Educación, vol. 24, n.º 1, pp. 69-89. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41192>.
- SARRAMONA, J. y ROCA, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa, Participación Educativa, n.º 16, monográfico dedicado a la Participación de padres y madres en la educación. (Revista del Consejo Escolar del Estado), pp. 25-33. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>
- TEXTO de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la Conferencia Sectorial de Educación de 19 de diciembre de 2012.

6. Anexos

6.1. Anexo I: Comparativa entre la LOE y la LOMCE sobre las funciones y competencias del Consejo Escolar de Centro.

Artículo 127: Competencias del Consejo Escolar

<u>LOMCE (2013)</u>	<u>LOE (2006)</u>
<p><u>Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.</u></p> <p><i>El Consejo Escolar es el órgano consultivo del centro, y tendrá las siguientes competencias:</i></p>	<p><u>Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.</u></p> <p><i>El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias:</i></p>
a) <i>Evaluar los proyectos y las normas ...</i>	a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas ...
b) <i>Evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio ...</i>	b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio...
d) <i>Participar en la selección del director... En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.</i>	d) <i>Participar en la selección del director del centro... En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.</i>
e) Informar sobre la admisión de alumnos ...	e) Decidir sobre la admisión de alumnos ...
h) <i>Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar e informar de la obtención de recursos complementarios...</i>	h) <i>Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios...</i>
i) Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones...	i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones ...
l) <i>Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.</i>	l) <i>Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.</i>

FUENTE: Elaboración Propia.

Artículo 132: Competencias del director

<u>LOMCE (2013)</u>	<u>LOE (2006)</u>
Artículo 132. Competencias del director. Son competencias del director:	Artículo 132. Competencias del director. Son competencias del director:
Los apartados entre a) y k) mantienen las mismas competencias para el director.	Los apartados entre a) y k) mantienen las mismas competencias para el director.
<i>l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.</i>	<i>l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.</i>
<u>m) Aprobar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.</u>	No existe esta competencia.
<u>n) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.</u>	No existe esta competencia.
<u>o) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.</u>	No existe esta competencia.
<u>p) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.</u>	No existe esta competencia.
<u>q) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.</u>	No existe esta competencia.

FUENTE: Elaboración Propia.

Artículo 133: Selección del director

LOMCE (2013)	LOE (2006)
Artículo 133. Selección del director.	Artículo 133. Selección del director.
Los apartados entre 1 y 3 son iguales.	Los apartados 1, 3 y 4 son iguales
Se suprime este apartado.	2. <u>Dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa.</u>

FUENTE: Elaboración Propia.

Artículo 134: Requisitos para ser candidatos a director

LOMCE (2013)	LOE (2006)
Artículo 134. Requisitos para ser candidatos a director.	Artículo 134. Requisitos para ser candidatos a director.
1. Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:	1. Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:
Los apartados a), b), c) y e) mantienen el mismo contenido.	Los apartados a), b), c) y d) mantienen el mismo contenido.
d) <u>Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado el curso selectivo sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o en el ámbito de las Comunidades Autónomas el organismo que éstas determinen.</u>	No existe este requisito.

FUENTE: Elaboración Propia.

Artículo 135: Procedimiento de selección

<u>LOMCE (2013)</u>	<u>LOE (2006)</u>
Artículo 135. Procedimiento de selección.	Artículo 135 Procedimiento de selección.
1. Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de selección , así como los criterios de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.	1. Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.
2. <u>La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros.</u>	2. La selección será realizada en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente.
3. La selección <u>se basará en</u> los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección, <u>y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo.</u>	3. Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de vocales de las comisiones. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son profesores.
	4. La selección del director, <u>que tendrá en cuenta la valoración objetiva</u> de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, <u>será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas.</u>
	5. La selección se realizará considerando, primero, las candidaturas de profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros.

FUENTE: Elaboración Propia.

TUTORIA Y AUTOGESTION ACADEMICA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

Ramón Rivera Espinosa¹
Universidad Autónoma Chapingo, Mx

Resumen

Acertadamente se incorpora la figura de tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades CCH de la UNAM,² como un elemento necesario para el óptimo desarrollo académico de los estudiantes y un necesario factor de comunicación educativa; en donde intervienen comprometidamente los diversos actores involucrados en la educación: la autoridad educativa, los profesores, los padres de familia y los estudiantes, quienes se incorporan a una lógica de acción institucional participativa.

Abstract

The figure of tutoring is incorporated in the CCH College of Sciences and Humanities of the UNAM, as a necessary element for the optimal academic development of the students and a necessary educational communication factor; where the various actors involved in education are involved: the educational authority, teachers, parents and students, who are incorporated into a logic of participatory institutional action

Introducción

La estrategia de tutorías institucionales es una práctica contemporánea que ha ido ganando espacios en las instituciones de educación media superior y superior, y que desde la perspectiva académica de alto nivel tiene arraigo en las instituciones que ofrecen estudios de postgrado, como es el caso de los doctorados de la UNAM.

Asimismo, como estrategia pedagógica Integrada al trabajo tutorial se precisa de la autogestión académica y con la opción de parte de las instituciones educativas de ofrecer servicio social en su entorno.³ En la coyuntura actual en que ciertos paradigmas evaluatorios son meras modas que encubren una propuesta conservadora y alienante, como la llamada excelencia académica y la calidad total en la educación, modelos que se orientan conceptualmente en la lógica de corte empresarial, donde se va imponiendo una visión de la educación y de la cultura que de principio excluye las necesidades reales de la población y del progreso necesario de nuestro país.

Es posible el mantenimiento de la llamada Didáctica Crítica como estrategia válida para la concientización del educando en su modalidad autogestiva, en momentos en que la fuerza persuasiva de los medios es superior que los argumentos críticos de los educadores. Son momentos en que la responsabilidad de educar no solo esta en el monopolio estatal o en las

¹ Durante los años 1998 al 2013 Profesor Área de Historia y Asesor participante en el programa de Jóvenes a la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en el CCH-Oriente.

² Programa Institucional de Tutoría. (PIT) <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PIT.pdf>

³ Entendida como alternativa viable ante la creciente demanda de servicios educativos, y que se conduce a la recuperación histórica de proyectos y a la implementación de nuevos, orientados hacia una educación liberadora, ante la realidad de dejarla a merced de las fuerzas del mercado. Se requiere un análisis de la concepción clásica de educación crítica, científica y popular en donde lamentablemente se dejo de lado el aspecto académico y se creyó que el flujo de recursos era una condición fundamental de elevación del nivel académico

escuelas de carácter religioso sino en las iniciativas también de los grupos progresistas de la muy nombrada sociedad civil.⁴

De aquí que este es el momento de impulsar expresiones innovadoras en el ámbito pedagógico, como lo es el sistema de tutorías; en el nivel medio superior y superior, de lo cual llega a ser una prioridad en distintas universidades y escuelas.

¿Destruir para construir?

Esta frase nombrada por jóvenes dentro de las aulas plantea la reivindicación del desencanto e intenta justificar la situación de los jóvenes en la recurrente lógica de constante destrucción de la institución, rayando el plantel, haciéndose evidente que a la par manifestarse el espíritu universitario, no hay preocupación por el cuidado del plantel y ha ganado la batalla el lumpen. En distintos momentos he sido testigo del deterioro a que se somete el mobiliario de parte de los estudiantes.

Esto vale además para manifestar de la apatía y el sentimiento antiintelectual de los estudiantes que conlleva a una situación de reproducción de las condiciones de vivencia barrial cotidiana, reflejado en una constante lumpenización en el ambiente estudiantil y un proceso de gestación porril, aunque es justo reconocer que la misma movilización estudiantil ha impedido la consolidación, sin embargo, la tendencia es permanente.

El modelo del CCH orienta a generar estudiantes participativos pero a diferencia de los primeros años de existencia del CCH, en que eran contestatarios, como consecuencia de las condiciones coyunturales de desigualdad social y de existencia de un mundo polarizado en donde el socialismo y el poder obrero campesino fue referente ideológico, integrado a la política cultural universitaria, de allí surgen experiencias diversas de construcción de lo popular; en el terreno teórico y practica, caso concreto lo tenemos en la experiencia del autogobierno en la Facultad de Arquitectura de la UNAM; con su correspondiente trabajo constructivo alternativo en colonias populares. Experiencias que incluyan objetivos a largo plazo por la construcción del socialismo.

Las instituciones oficiales día a día imponen límites de acceso a la educación por motivos de restricción presupuestal, como por las orientaciones elitistas de esta, pero la acción unida y consecuente, académica y política de los sectores que confluyen en la institución educativa, deben profundizar la demanda de la educación, como un derecho impostergable, y tiene que estar presente, no solo en el aula, el sindicato, el espacio escolar sino en la misma comunidad cercana a la escuela.

Educación y Participación local

En la labor educativa, de investigación y servicio es necesario descubrir la relación de lo que se aprende con el quehacer humano y el aprender de los demás, dentro de los marcos de su experiencia que, a su vez, se da en los marcos de la cultura. No se trata solo de enseñar, hay también que aprender de ellos.⁵

El pensar crítico debe de ser impulsado. El deber hacer es contraproducente ya que difícilmente existe el compromiso de los educandos por estudiar de una manera autónoma y esto

⁴ Rivera E. Ramón. 2002.. Proyecto *Educación Popular y Autogestión Pedagógica en Educación Media Superior y Superior en La Región Oriente del Estado de México*. UACH. 2001. Publicado en Memorias del IV Encuentro de Investigación y Servicio del Oriente del Estado de México. UACH.

⁵ Freire. Paulo. Extensión y comunicación, Siglo XX. pp 56-57.

parte de su actuar tradicional, en la educación que tiene estas características⁶. En este "sentirse satisfecho en esta sociedad insatisfecha"⁷

Son momentos en que la responsabilidad de educar no solo esta en el monopolio estatal o en las escuelas de carácter religioso sino en las iniciativas también de los grupos progresistas de la nombrada sociedad civil. Este es el momento de impulsar expresiones innovadoras en el ámbito pedagógico, si bien las instituciones oficiales día a día imponen límites de acceso a la educación, por motivos de la restricción presupuestal como por las orientaciones elitistas de esta, la acción unida y consecuente, académica y política, si consideramos que la educación es un derecho impostergable, tiene que estar presente, no solo en el aula, el sindicato, el espacio escolar sino en la misma comunidad cercana a la escuela⁸

En el caso particular del CCH, es reflejo de las nuevas reglas que impone de plan de estudios actual, en un momento presente de profundos cambios actitudinales de los jóvenes y de las actuales condiciones expresivas de la juventud. En la cual se han integrado valores culturales de los cuales somos ajenos los adultos y que implica un ejercicio de comprensión de estos valores, que por lo demás no se circunscriben a la idea de generar una mentalidad altruista sin conciencia social y responsabilidad colectiva, ya que la realidad social se expresa en los estudiantes, inmersos en una situación recurrente de crisis ideológica y de valores, que han decepcionado a los jóvenes, y en donde parece ser que no hay ya intención de participación política y social como reflejo de lo que ofrece a la sociedad la videopolítica; como ausencia ética del actuar de gremio político profesional de México.

La historia y la vida cotidiana del plantel oriente es variada; expresándose durante muchos años una situación de intensa politización, en donde la ideología cumplía un papel de enorme importancia; en la que los movimientos sociales incidían en la conformación de la conciencia colectiva universitaria. Al parecer la huelga universitaria de 1999 contra la imposición de cuotas, vino a generar un impase, una nueva condición -el reflujo, dirían los activistas- en la que hoy persiste una corriente dominante, de indiferencia, ante la realidad social.

Ciertamente es una actividad que requiere atención y que no es muy aceptada por los propios estudiantes, de parte de los padres de familia ha sido aceptada satisfactoriamente el programa. Cuando participe como tutor de un grupo de cuarto semestre e hice entrega en el año 2002 de historiales, previa selección de aquellos alumnos que tenían adeudo de algunas materias o bajos promedios. Se hizo la invitación a su padre o tutor directo, con una gran resistencia de su parte, pero con enorme aceptación de los tutores. Los padres que acudieron a la cita vieron con muy buenos ojos esta actividad y dieron su respaldo.

Si bien se ha desarrollado entre los estudiantes de CCH O, una lógica de autonomía ha desembocado a cierto libertinaje que en muchos casos se expresa en el bajo o nulo nivel académico y en el fracaso escolar correspondiendo este a la falta de atención de los padres o tutores respecto al desempeño de los jóvenes estudiantes.

De allí, el reflexionar respecto a las distintas condiciones en las que nos enfrentamos los profesores en ambos turnos. Regularmente los grupos matutinos son cumplidos a diferencia de los grupos vespertinos, por lo que en mi muy particular experiencia tuve grupos participativos, a excepción de algunos grupos de primer semestre, que presentan indisciplina, traen aun de la educación secundaria comportamientos.

⁶ Realmente es un reto para los educadores y para los interesados en cambios significativos. Hay un elemento que es de gran importancia; la cultura. Freire niega el término extensión e integra el de comunicación. Con un humanismo científico y dialógico.

⁷ Heller Agnes y Fehér Ferenc. *Políticas de la Posmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Península. Barcelona. España. 1994.

Habría que preguntarse si el nuevo plan de estudios⁹ ha incidido en el escaso aprovechamiento del sector estudiantil, a pesar de que existen profesores de carrera y condiciones académicas innovadoras, de los profesores, y que pueda ser necesario preguntarnos si no se ha burocratizado aun más el trabajo académico en la búsqueda constante de estímulos.

La vivencia académica continua del CCH Oriente manifestada en un espacio local, con su particularidad que se expresa en las relaciones de los diversos actores institucionales: en la imagen del docente y en las perspectivas de los estudiantes ante la oferta educativa que ofrece la UNAM, la imagen social de las profesiones y las coyunturas de la juventud; que integra sus vivencias cotidianas. Estos como elementos de una situación compleja que se tiene en ámbito de la tutoría que involucra necesariamente disposición del docente y un contacto mas estrecho con los padres de familia.

Aunque hay que valora la movilización estudiantil que ha impedido que el porrismo (violencia de grupos juveniles), se instale en el plantel y esto ha sido consecuencia del activismo de los grupos políticos estudiantiles tienen, sin embargo, estos grupos de activistas, en su mayoría adolecen de intereses académicos. Lamentablemente la derrota estudiantil en el movimiento de huelga significo una desmovilización y una situación de rechazo a la política.

Una serie de trabajos han sido presentados con el beneplácito y la resistencia de los estudiantes y es que no se orienta a esta actividad por parte de las asignaturas que se cubren en los cuatro primeros semestres, aquí un elemento importante para considerar en la transformación del plan de estudios y que el documento solicita de la participación. Habría que ver si la Paulatina burocratización que se ha estado dando haga posible que esto suceda.

Si bien los bajos niveles de lectura aun persisten en el plantel, correspondiente esta situación que en los profesores carecen de interés en la actualización y la exigencia que existe de cubrir cursos que son de carácter complementario y que no garantizan un acercamiento a la problemática de lo necesario.

Pero es básico actividades de acción y de mantener despierto el interés de los jóvenes al conocimiento y la conservación del espacio local y natural, donde se labore junto con los estudiantes en la constitución de un espíritu critico y de servicio que los integre a su entorno real.¹⁰

Asimismo, se requiere que se interiorice de parte de los distintos sectores que confluyen en le fenómeno educativo la lógica de la tutoría, con su correspondiente evaluación precisa sobre las actuaciones de los involucrados en el proceso educativo.

La tutoría se relaciona con la autogestión académica, de manera tal que se exprese esa autonomía construida y aprendida del estudiante en el CCH y se convierta en una relación de responsabilidad de parte de los educandos en tareas de investigación y servicio social comunitario. Con la intención de desacreditar la idea de que la tutoría implica dependencia hacia quien la ofrece, ya que involucra una actitud de aprendizaje constante, donde esta presente la corresponsabilidad y la conciencia social. Durante el proceso de conocimiento de la realidad concreta.

Desarrollo de la tutoría

En los objetivos generales específicos del programa de tutorías se pretende que los alumnos adquieran el hábito de la responsabilidad. De lo que La tutoría debe de avocarse además a aspectos académicos en los que se tienen enormes carencias como los hábitos de lectura, y por consiguiente de estrategias de esta, en técnicas de investigación y de estudio.¹¹

⁹ Implantado en el año de Programas de Estudio Actualizados 1996.

http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/162/AntologiaTexto14_1439781106.pdf

¹⁰ Rivera Espinosa, Ramón. Educación Ambiental y Autogestión Local. Ibid. 2012.

¹¹ Para lo cual es necesario incidir en abocarse a la recomendación de leer textos contemporáneos, que asimismo nos lleven a leer textos clásicos, para lo cual es importante no solo el análisis de estos, sino la presentación oral frente al grupo, en trabajo colectivo.

De manera que se ha de impulsar el estudio de las condiciones en las cuales se presenta la condición. Y se esta realizando mensualmente de parte de los directivos del CCH Ote y en diversos planteles se presentan en foros reflexiones del trabajo desarrollado. Habría que preguntarse si el nuevo plan de estudios ha incidido en el escaso aprovechamiento del sector estudiantil, a pesar de que existen profesores de carrera y condiciones de desarrollo académico hacia los profesores.

El proceso de tutorías poco a poco va consolidándose en la UNAM, demandándose profundizar el programa, con mayor compromiso de parte de los profesores. El trabajo de tutoría permite mayor cercanía entre los profesores y los padres de familia.

Lo logrado hasta hoy ha sido importante; se ha constituido un modelo particular en el CCH. En el entendido de aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la misión de formar profesionistas con raigambre de valores sociales, en la conciencia global de Humana, de respeto a la vida y responsabilidad social, elementos tan necesarios en nuestra actualidad.

Por lo que se sugiere:

Continuar con los encuentros locales de tutores en el que sea posible también que sean publicadas las memorias, incrementándose la divulgación de materiales referentes a esta temática. y la emisión de recomendaciones para mejorar la coordinación de los tutores, de profundizando la labor de tutorías incorporando al mayor número de profesores de las áreas académicas del CCH.

De hecho, en el programa de Jóvenes a la Investigación fungimos como tutores con alumnos interesados en participar en proyectos con temas diversos.¹²

De aquí que no debemos dejar de lado el trabajo de tutoría y orientación articulado a la Investigación y el servicio hacia las comunidades cercana de parte de nuestras instituciones.

Bibliografía

Freire. Paulo. 1984. *Extensión y comunicación. La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Heller Agnes y Fehér Ferenc. 1994.. *Políticas de la Posmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Península. Barcelona. España.

Programa Institucional de Tutoría. (PIT) <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PIT.pdf>. Recuperado 4 noviembre 2017.

Rivera E. Ramón. 2002. Proyecto *Educación Popular y Autogestión Pedagógica en Educación Media Superior y Superior en La Región Oriente del Estado de México*. UACH. 2001. Publicado en Memorias del IV Encuentro de Investigación y Servicio del Oriente del Estado de México. UACH.

_____. 2004. *Educación Ambiental y Autogestión Local*. En el Colegio de Ciencias y Humanidades, al Oriente de la Ciudad de México Taller Internacional de Problemas Teóricos y Prácticos de la Historia Regional y Local. Abril. La Habana, Cuba.

¹² Rivera, R.; Galindo, J., y Castellanos, J.A, (2008). La investigación en Bachillerato. Una aventura necesaria. CD. Libro electrónico. UACH. México. ISBN 978-968-02-0457-1 y Rivera, E. R (2016 "Los jóvenes del CCH Oriente y la preservación del patrimonio industrial". 1º Congreso Internacional Virtual La Educación en el siglo XXI que se celebró del 10 al 25 de marzo de 2016. Actas Oficiales. EUDMET. ESPAÑA. ISBN-13: 978-84-16399-77-2

LA VOLUNTAD POLÍTICA DEL GOBIERNO CUBANO DESDE EL TRIUNFO DE LA REVOLUCIÓN PARA EVITAR DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA NIÑEZ.

Berta Iralis Yanes Watson,¹
Profesora Universidad de Ciencias Informáticas.
bertairis@uci.cu

Resumen: Desde la concepción de los círculos infantiles en 1961 en Cuba se asumió como propósito fundamental la atención de los niños de cero a seis años, hijos de mujeres trabajadoras y de las que se incorporaban a las diferentes tareas y frentes en labores profesionales, productivas, agrícolas y educacionales, así como otras que necesitaban superarse en determinadas especialidades. La convicción de que las desigualdades, las diferencias, sobre todo las que no tienen que ver con lo biológico, sino con los roles de género, se incorporan a los saberes desde las formas en que las niñas y los niños son educados condujo a que los círculos infantiles en su papel de formación de los seres humanos que han de vivir y desarrollar el socialismo en Cuba, incorporando la educación en la igualdad, la solidaridad y la cooperación: en todos los valores que enaltecen y dignifican, fueran pioneros en la educación para la igualdad social, pues fue la primera de las instituciones de la Revolución que nació con un enfoque de género. Es por ello que el objetivo de esta investigación es exponer una breve reseña que muestre la voluntad política del gobierno cubano desde los inicios del triunfo de la Revolución para evitar la desigualdad educativa en la niñez.

Palabras claves: círculo infantil, edad preescolar, primera infancia, desigualdad educativa.

Abstract: From the conception of the infantile circles in 1961 in Cuba the fundamental intention was assumed the attention of the boys and the girls from zero to six years, children of working women and of which they were incorporated to the different tasks and fronts in professional works, productive, agricultural and educational, as well as others that needed to be overcome in certain specialties. The conviction that inequalities, differences, especially those that have nothing to do with the biological, but with gender roles, are incorporated into knowledge from the ways in which girls and boys are educated led to children's circles in their role of training the human beings who will live and develop socialism in Cuba, incorporating education in equality, solidarity and cooperation: in all the values that elevate and dignify, they were pioneers in education for social equality, because it was the first of the institutions of the Revolution that was born with a gender focus. That is why the objective of this research is to present a brief review that shows the political will of the Cuban government since the beginning of the triumph of the Revolution to avoid educational inequality in childhood.

Key Words: infant circle, preschool age, early childhood, educational inequality.

Introducción

La infancia temprana constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. Esta afirmación es generalmente aceptada y compartida por psicólogos y pedagogos, independientemente de las tendencias, teorías y escuelas a las que se adscriben sin embargo al triunfo de la Revolución cubana, en 1959, la educación de las niñas y los niños desde el nacimiento hasta los seis años era limitada. En Cuba existían solamente 38 creches, principalmente para niños abandonados, en las que se ofrecía una atención asistencial; además, funcionaban los denominados kindergarten y el grado preprimario en las escuelas primarias. Había también un grupo de preescolares individuales en los barrios, presupuestados por el Estado. Tanto los públicos como los individuales, tenían condiciones pésimas, falta de mobiliario y material didáctico, entre otros problemas.

¹ Profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas en la Facultad 1 de la Universidad de las Ciencias Informáticas de la Habana, Cuba. Colaboradora del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP). Graduada de Licenciada en Educación Preescolar. Máster en Educación Preescolar y Doctora en Ciencias Pedagógicas.

El personal que atendía estas aulas era formado en las escuelas Normales de Kindergarten. Para las egresadas de estos centros, alcanzar un aula de este tipo era un verdadero privilegio, pues se requería mucho dinero y relaciones políticas con el gobierno de turno para lograrlo. Aunque esta enseñanza era gratuita, sus requerimientos la convirtieron en una de las más caras de Cuba, y por ende, la gran mayoría de los niños no tenían acceso a esta. Las pocas guarderías existentes en la capital que, como el mismo Fidel apuntó, constituían prácticamente depósitos destinados a los hijos de algunas madres pobres que no contaban con otra opción no tenían las condiciones ni la protección necesaria. Sin embargo con el triunfo de la Revolución esta realidad cambió. En la Asamblea Fundacional de la Federación de Mujeres Cubanas, el 23 de agosto de 1960, Fidel propone la creación de instituciones infantiles con la finalidad de garantizar el cuidado y la educación integral a los hijos de las madres trabajadoras, a los que se les dio el nombre de círculos infantiles. Esta bella misión se le dio a la naciente Federación de Mujeres cubanas. La creación de los círculos infantiles en Cuba constituyó uno de los pasos más importantes para posibilitar la incorporación de las mujeres a las diferentes tareas que debían acometer, confiadas de que sus hijos tenían la atención necesaria y que se les garantizaría su educación como el objetivo fundamental. Es por eso que el objetivo de esta investigación es exponer una breve reseña de la educación preescolar que muestre la voluntad política del gobierno cubano desde los inicios del triunfo de la Revolución para evitar la desigualdad educativa en la niñez cubana. La estrategia investigativa utilizada en el presente estudio se desarrolló a partir de un tipo de investigación descriptiva y los métodos y las técnicas que la guiaron fueron del nivel teórico el **método histórico-lógico** que permitió la realización de la reseña. El **analítico-sintético** que posibilitó el estudio detallado de documentos, así como el arribo a conclusiones. El **inductivo-deductivo** se empleó en todo el proceso investigativo: en la proyección y la prescripción de la reseña. La **sistematización** se utilizó en todo el proceso investigativo, en el estudio de la Educación Preescolar, expresados en los informes de investigación y en los criterios y vivencias de sus autores. Los métodos del nivel empírico como la **entrevista a especialistas de la Educación Preescolar** posibilitó la recopilación de información sobre la Educación Preescolar cubana. El **análisis documental** posibilitó el análisis de la política educacional cubana sobre todo en el área de la Educación Preescolar. Los **testimonios** de actores que han vivenciado los procesos estudiados, permitieron obtener información inédita, así como ratificar y conciliar la información obtenida mediante otras fuentes. La **triangulación de fuentes de información y de métodos** posibilitó la confrontación de diferentes fuentes como los especialistas que emitieron criterios sobre la historia de la Educación preescolar y la política educacional cubana.

CREACIÓN DE LOS CÍRCULOS INFANTILES, PRIMICIA DE LA IGUALDAD EN LA NIÑEZ CUBANA

La desigualdad es un fenómeno histórico y cultural que ha existido en todas las naciones, es la condición por la cual las personas tienen un acceso desigual a los recursos de todo tipo, a los servicios y a las posiciones que valora la sociedad. Todo tipo de desigualdad social está fuertemente asociada a las clases sociales, al género, a la etnia, la religión, etcétera. Así que de forma más sencilla podemos definir **la desigualdad** como el trato desigual o diferente que indica diferencia o discriminación de un individuo hacia otro debido a su posición social, económica, religiosa, a su sexo, raza, color de piel, personalidad, cultura, entre otros. Una de las más graves consecuencias de la desigualdad social, es la desigualdad educativa.

El derecho a la educación ha de estar eximido de cualquier tipo de discriminación y ha de estar inspirado en la igualdad de oportunidades. La educación de todas las sociedades, responde al sistema político imperante, así como a los intereses ideológicos de la clase social que detenta el poder político. La política educacional de un país, es por tanto derivación de la política de la clase que ostenta el poder, en Cuba esa política responde a los intereses de la clase obrera y trabajadores en general, y a su partido de vanguardia, el Partido Comunista de Cuba.

Desde el Moncada Fidel tenía como estrategia revolucionaria la incorporación de la mujer a la nueva sociedad, sobre la base del principio de que la Revolución la hacen los hombres y las mujeres. Cuando el 23 de agosto de 1960 se fundó la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Fidel planteó la necesidad de estudiar el problema de las mujeres que deseaban trabajar y que no tenían quien le cuidara a sus hijos. Meses después le encomendó a Vilma, como presidenta de la FMC, la tarea de crear los círculos infantiles.

El 10 de abril de 1961 comenzaron a trabajar los tres primeros círculos infantiles, inaugurados en La Habana en edificios de antiguas creches, aledaños a barrios pobres e insalubres. Estos círculos fueron: el Ciro Frías, en el barrio Felipe Poey, del municipio Arroyo Naranjo. El Camilo Cienfuegos, en el barrio El Pontón, de Centro Habana; y el Fulgencio Oroz, en el barrio de Las Yaguas, del municipio 10 de Octubre. Posteriormente se continuaron utilizando las mansiones abandonadas por la burguesía, las cuales fueron adecuadas y utilizadas en función de la Educación Preescolar. También fue muy importante el esfuerzo realizado por distintos centros laborales, los que adaptaron parte de sus áreas de trabajo, locales cercanos y posteriormente construyeron inmuebles para utilizarlos como círculos infantiles. Junto a la adaptación de las creches y mansiones abandonadas por sus dueños, surgieron los primeros proyectos constructivos, denominados del tipo Ferro, San Andrés, Gran Tierra, Girón, jardines infantiles y otros. Algunos fueron proyectos atípicos, adecuados a las necesidades de la zona y otros se fueron repitiendo dándole las soluciones constructivas que el lugar requiriera, siempre con el apoyo y orientación del Ministerio de la Construcción. A finales de 1961 ya existían 37 instituciones de este tipo, distribuidas por todas las provincias de Cuba. Existían entonces en. Las creches estatales admitían niños de uno a siete años y para conseguir una plaza en ellas había que tener influencia política. Había otras instituciones infantiles sostenidas por patronatos de damas caritativas y una privada bien atendida, pero a un alto costo. Ninguna estaba destinada a las madres trabajadoras. Además, eran muy pocas las mujeres que trabajaban entonces. A partir de 1969 comenzó la integración a la Dirección Nacional de Círculos Infantiles de las instituciones que eran dirigidas por otros organismos: los hogares infantiles, las creches y los jardines infantiles, cuyo régimen era seminterno, así como los hogares cuna, con régimen de internado. No quisiera terminar sin analizar la importancia que tuvo para la educación de esta nueva generación el inicio de los círculos infantiles. Cuando estos se iniciaron todavía había muchos rezagos del pasado, que después se fueron superados.

EL INSTITUTO DE LA INFANCIA, UNA NUEVA ETAPA DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN POS DE EVITAR DESIGUALDADES EN LOS PEQUEÑOS DE CERO A SEIS AÑOS.

El 31 de mayo de 1971 por la Ley 1233 del Consejo de Ministros, se crea el Instituto de la Infancia, que surge como organismo de carácter nacional y marca una nueva etapa en el desarrollo de la labor de atención y educación de los niños y las niñas de edad preescolar. Con el Instituto de la Infancia se reafirmaba la atención prestada en el país a esta etapa de la vida, en los años anteriores a la puesta en vigor de esta Ley, con la creación y el incremento del número de instituciones que los asistieron, con carácter integral y se reforzaba la idea de que la atención a los pequeños no debía limitarse a las instituciones, sino que debían utilizarse las vías adecuadas para llegar a los hogares y hacer partícipe a los padres en la formación de sus hijos, además de que deberían establecerse las coordinaciones necesarias entre instituciones y organismos que de una forma u otra estaban vinculados con los niños y las niñas de estas edades, para la satisfacción de las necesidades que requerían y evitar desigualdades entre los pequeños. Ello significó un reordenamiento estructural que sirvió para unificar, supervisar y evaluar el trabajo de todas las organizaciones que se encargaban de la educación de los menores de seis años y que hasta esa fecha eran dependencia de distintos organismos. De este modo, bajo la dirección del Instituto de la Infancia, se unificaron las orientaciones, supervisiones y evaluación de las instituciones infantiles.

En este sentido se definió el Instituto de la Infancia, a solicitud de Vilma Espín, como un organismo que aglutinara todas las potencialidades de la salud, educacionales, culturales y sociales, en beneficio de la educación de los preescolares, mediante la colaboración estrecha con todos los organismos en la formación de lo más preciado que tiene la sociedad: los niños y las niñas.

En 1975 en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba quedó claramente definido el objetivo fundamental del Instituto de la Infancia: "laborar y aplicar sobre bases científicas, la atención a la infancia de estas edades". Por tanto la función esencial del Instituto era las de dirigir, orientar, supervisar y evaluar las instituciones infantiles que tienen el encargo de atender a los niños de cero a seis años; unificar criterios sobre los principios fisiológicos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos relacionados con la educación en estas edades; orientar y dirigir la

educación de padres y las campañas divulgativas para esos fines, desarrollar investigaciones de diversa índole sobre la infancia y organizar seminarios, dirigir la formación del personal para los círculos infantiles y divulgar los resultados de las investigaciones efectuadas.

Se mantuvo como principio el trabajo sistemático para la correcta organización del proceso educativo en el círculo infantil, así como en todo lo referente a la formación del personal especializado para las instituciones infantiles. La red nacional de círculos creció hasta llegar a los lugares más apartados del país, incluyendo comunidades campesinas de nuevo tipo y zonas de difícil acceso.

El Instituto de la Infancia con amplias perspectivas, marcó una fructífera etapa en el desarrollo del trabajo relacionado con los niños de las primeras edades, con la participación activa y entusiasta de la Federación de Mujeres Cubanas en la nueva responsabilidad, como organización estrechamente vinculada a los intereses femeninos, le permitió atender y encauzar muchas tareas. A partir de 1980, sus funciones se integran al Ministerio de Educación y se establece el subsistema de Educación Preescolar como primer eslabón del Sistema Nacional de Educación.

CUBA, UN PAÍS CON IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Fidel y Vilma siempre estuvieron pendiente de la atención y cuidado de los infantes, verificaban que los círculos infantiles fueran instituciones en las que se tratara a todos los niños y las niñas con igualdad, manifestaban dentro de sus orientaciones que los pequeños debían tener instalaciones en las que se sintieran felices, bien cuidados y recibieran las atenciones de salud y pedagógicas, requeridas para estas edades. Desde el inicio de la creación de los círculos infantiles se trató de que la atención en estas instituciones no se circunscribiera solamente a la satisfacción de las necesidades básicas y de salud de cada niño y niña, en dependencia de su edad, sino también a la realización de actividades educativas que garantizaran un desarrollo emocional, intelectual y físico, positivos.

No cabe duda que la educación está condicionada por el contexto político y social por lo que, en muchos casos, reproduce la situación existente, pero la educación también es un elemento de transformación de la sociedad. La educación juega un rol fundamental en la superación de las desigualdades sociales, porque si bien las instituciones educacionales no son las únicas instancias de acceso al conocimiento, sí son las únicas que pueden asegurar la distribución equitativa del mismo. La función de las instituciones educativas ha de ser, por tanto, ofrecer igualdad de oportunidades educativas para no constituirse en unos factores más de desigualdad social.

En la conferencia magistral que impartió Vilma Espín en el I Taller Continental de Cátedras, Programas y Centros de Estudios de la Mujer, efectuado en el 2000, al referirse a la educación en la igualdad, resaltó que desde el principio se orientó expresamente la intención de incorporar en toda la vida cotidiana del círculo infantil, desde los juegos de roles, hasta el desarrollo de destrezas y habilidades, la igualdad de deberes y derechos en las relaciones entre niñas y niños. Sobre estos criterios afirmó:

De gran importancia ha sido la esencial concepción de los círculos infantiles dirigida a la eliminación de los estereotipos sexistas, discriminatorios, lastrantes de la sensibilidad y desarrollo de niños y niñas, tanto de las concepciones educativas existentes como del trabajo práctico con ellos. (Espín 2000, p.12.)

Vilma destaca dentro de los factores relevantes el papel de los círculos infantiles en la formación de los seres humanos que han de vivir y desarrollar el socialismo en Cuba, incorporando la educación en la igualdad, la solidaridad, la cooperación: en todos los valores que enaltecen y dignifican. La idea martiana sobre la educación, particularmente su avanzado criterio de que este proceso comienza con la vida, se materializa en buena medida en los círculos infantiles.

Por su parte en el discurso en el acto de inauguración del círculo infantil Los Abelitos Fidel expresó: El círculo es quizás la más importante institución de educación de nuestro país, les digo que es tan importante un círculo como una universidad, es más, voy a decir más, es casi

más importante el círculo que la universidad, porque allí es donde el niño adquiere los primeros hábitos de la vida social, aprende a actuar con los demás, a colaborar con los demás, a hacer cosas con los demás, a aprender de los demás, respetar a los demás, recibir la educación, la disciplina, conocimientos artísticos, conocimientos de la vida, conocimientos culturales, conocimientos alimenticios, incluso hay algunas de las canciones que han preparado para los niños que los educan sobre cualquier cosa práctica de la vida. (Castro, 1988, p. 2.)

Además para evitar cualquier tipo de desigualdad y con el objetivo de detectar y atender cualquier anomalía que presentaran los niños y las niñas que ingresan a los círculos infantiles, antes del ingreso, los padres deben haberles puesto toda la vacunación correspondiente y realizarles el chequeo médico establecido y la enfermera del círculo chequea que se cumpla la actualización sistemática, realiza en las historias clínicas individuales las modificaciones necesarias, además como requisito de ingreso también se incluyen los exámenes de estomatología y oftalmología para los infantes.

En Cuba se tiene el adagio de que ser diferente es algo común por tal razón desde los inicios de los círculos infantiles en sus programas y proyectos educativos se incluyeron los niños y las niñas con discapacidades, es por ello que de conjunto con la Dirección Nacional de Educación Especial, se crearon salones especiales en los círculos infantiles, los que fueron destinados a la atención de niños y niñas con diversas discapacidades: hipoacúsicos, ciegos, débiles visuales, con estrabismo, ambliopes, sordo ciegos, con retardo en el desarrollo psicomotor, incluidos los que padecían síndrome de Down. Los especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación, tras el seguimiento de hasta seis meses, remitían a los niños y niñas a este tipo de educación en estos centros o salones, donde los pequeños eran atendidos por personas egresadas de la Licenciatura en Educación Especial, quienes realizaban esta hermosa y delicada tarea con el objetivo de que los niños y las niñas pudieran acceder a niveles superiores de desarrollo dentro de sus posibilidades reales y lograr una adecuada incorporación a la vida social y laboral en el futuro.

La atención a los pequeños no debía limitarse a las instituciones, sino que debían utilizarse las vías adecuadas para llegar al hogar y hacer participar a los padres en la formación de sus hijos y establecerse las coordinaciones necesarias entre instituciones y organismos que de una forma u otra estaban vinculados con los niños de estas edades, para la satisfacción de las necesidades que requerían.

El derecho a la participación significa que todos los niños y niñas aprendan en las instituciones de su comunidad y participen del currículo común tanto como sea posible. El círculo infantil no es sólo un espacio de acceso al conocimiento, sino también de integración social, ya que se tiene la oportunidad de convivir con personas provenientes de diferentes realidades lo cual nos enriquece como personas. Sin embargo en las instalaciones destinadas a la educación preescolar en Cuba no había capacidad para que todos los niños y niñas asistieran y por tanto no todos se preparaban para el ingreso a la escuela en igualdad de condiciones.

Por tal razón se realizaron estudios para la búsqueda de vías que permitieran preparar para la escuela a las niñas y los niños de cinco a seis años, que vivían en zonas rurales y de montaña de difícil acceso, las que no contaban con grado preescolar. Sus resultados permitieron ampliar la cobertura educativa de este grupo de edades y constituyeron los antecedentes más directos del programa "Educa a tu hijo". La conformación de este programa social de atención educativa, con un carácter intersectorial, comunitario y la participación decisiva de la familia, tuvo como propósito fundamental lograr el máximo desarrollo integral posible en los niños y las niñas de cero a seis años que no asistían a los círculos infantiles.

El programa tiene diferentes modalidades de atención, que podemos resumir de la forma siguiente: atención a las futuras madres y padres (familias): orientación sistemática durante el embarazo por médicos, enfermeras y otros ejecutores para prepararlos en los aspectos a tener en cuenta en el embarazo y desde el nacimiento, para la promoción de un favorable desarrollo infantil. Atención individual: para los niños y las niñas de cero a dos años y sus familias, desde el embarazo; se realiza fundamentalmente en el hogar, se prepara a la familia para realizar las actividades para la estimulación del desarrollo. Los niños y las niñas de uno a dos años se pueden atender en pequeños grupos. Atención grupal: para los niños y las niñas de dos a seis

años y sus familias, en forma de actividad conjunta. Posibilita mostrar cómo continuar promoviendo el desarrollo del niño y la niña en el hogar. Se realiza en espacios habilitados en la comunidad. La valoración del desarrollo alcanzado por los pequeños que asisten a esta modalidad tiene carácter sistemático y los resultados son expresados cualitativamente.

LA VOLUNTAD POLÍTICA DEL GOBIERNO CUBANO PARA EVITAR DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA NIÑEZ

Los niños y las niñas nacen en una etapa históricamente determinadas y por lo tanto, en un mundo de objetos materiales y espirituales culturalmente determinados; es decir su medio más específico está condicionado por la cultura de su medio más cercano, por las condiciones de vida y educación en las cuales vive, y se desarrollan, no se trata de un medio abstracto y metafísico. El medio social no es simplemente una condición externa en el desarrollo humano, sino una verdadera fuente para el desarrollo de los niños y las niñas ya que en él están contenidos todos los valores y capacidades materiales y espirituales del género humano que ellos han de hacer suyos en el proceso de desarrollo.

Los niños y las niñas de la educación preescolar en Cuba se educan en igualdad de condiciones para participar activamente como creadores en la vida social, por ello su proceso educativo está íntimamente relacionado con los problemas de la práctica. Los niños y las niñas que educamos forman también parte de otro grupo social, la familia, que ejerce su influencia educativa con gran fuerza sobre él por tal razón se realizan charlas, se editan folletos y se dan programas en la radio y la televisión, todos, con carácter educativo para lograr la coherencia en la dirección de estas dos influencias: la familia y el círculo, de forma tal que se conjuguen armónicamente y una refuerce a la otra, proporcionando el indispensable acercamiento entre la institución infantil y la familia. En esta tarea el educador juega un papel fundamental, al brindarle todo el apoyo a la familia y colaborar ambos en su educación para minimizar las desigualdades que se pudieran generar entre los infantes.

Cuba es un país socialista en el que el sistema educativo es función del estado, el cual orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. Además la niñez y la juventud disfrutan de particular protección y las instituciones del Estado educan a todos, desde la más temprana edad, en el principio de la igualdad de los seres humanos.

La educación en el sentido de la independencia personal es un principio importante en esos centros, donde el infante aprende a ser creativo, independiente y más sociable. Se trata de lograr en cada niño y niña lo máximo de sus potencialidades, porque las necesidades básicas no se miden por parámetros sino de forma casuística. Hay que señalar que fue en los círculos infantiles donde en Cuba se dieron los primeros pasos de una educación no sexista, colectivista y solidaria.

La educación en Cuba es íntegramente estatal, se organiza mediante subsistemas articulados y es uno de los máximos logros de la Revolución por tanto no existen establecimientos educacionales privados, por lo que los niños y las niñas del medio rural y urbano obtienen semejantes resultados pues se ha logrado la universalización de la educación en la primera infancia, siendo esta equitativa y alcanzando un aumento en la cobertura y la calidad de la educación infantil lo cual ha permitido obtener altos niveles de aprendizaje en la mayoría de los niños y niñas que van al preescolar, ya sean procedentes de círculo infantil o del programa educa a tu hijo. El estudio longitudinal efectuado por el Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar (CELEP) demostró que los infantes matriculados en los círculos infantiles y los insertados en el "Educa a tu Hijo" poseen el mismo nivel educativo.

La educación inicial es fundamental para compensar lo más tempranamente posible la situación de desventaja de los niños y las niñas, asegurando mejores resultados en su escolaridad posterior por lo que el trabajo educacional en las primeras edades hoy en Cuba ha dirigido sus mayores esfuerzos a mejorar la calidad de la educación preescolar cubana pues corresponde a los educadores enseñarles la verdadera felicidad a los niños y las niñas, esa que encuentra el ser humano adentrándose en las profundidades de su cultura, en su integralidad, en el crecimiento espiritual que capacita al ser humano para pensar y sentir por sí mismo, en plena identidad y sin rasgos de desigualdad; pero para ello debe tener el personal pedagógico una adecuada preparación. Los educadores deben conocer todas las

oportunidades que tienen en su trabajo para colaborar en ello y cumplir este objetivo educacional sabiendo que el mejor reconocimiento por su misión estará siempre en la alegría de esos niños y niñas que salen cada mañana, acompañados de su mamá, de su papá o de sus abuelos, a su segundo y bello hogar y su primera gran institución educacional: el círculo infantil o el programa Educa a tu Hijo.

La Educación Preescolar cubana, es actualmente una inmensa obra, que de manera paulatina y en un progreso constante se fue produciendo desde sus diferentes frentes, como la investigación científica, al perfeccionamiento de la formación de los profesionales y técnicos y el mejoramiento de las condiciones de la educación integral de los pequeños para actualizar, perfeccionar y elevar a planos superiores la obra iniciada en 1961, así como para dar atención educativa a todos los niños y niñas menores de seis años de nuestro país.

Conclusiones

En Cuba la discriminación por motivo de raza, color de la piel, sexo, origen nacional, creencias religiosas y cualquiera otra lesiva a la dignidad humana está proscrita y es sancionada por la ley por tal razón asisten a los círculos infantiles o son atendidos por el programa Educa a tu Hijo todos los niños y niñas entre cero y seis años de edad garantizando igualdad de oportunidades en educación, lo cual no es sólo igualdad en el acceso, sino y sobre todo, igualdad en la calidad de la educación que se brinda y en los logros de aprendizaje que alcanzan en los ámbitos cognitivo, afectivo y social al proporcionar los mismos programas y similar calidad de impartición a todos los niños y niñas de este período etario, permitiéndoles lograr aprendizajes semejantes, sea cual fuere la condición económica y cultural de su familia. Para ello, el sistema educativo provee los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que todos los niños y niñas de edad preescolar cuenten con las oportunidades y ayudas necesarias que faciliten su pleno aprendizaje y desarrollo.

Bibliografía

LIBROS-BOOKS: Acebo Meirelis, Waldo. (1990). "Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vínculo con la historia Patria". En libros para la educación.

ARTÍCULOS EN REVISTAS: Borgas, Beatriz. (2008). La recuperación histórica como interpretación de prácticas educativas. Publicado en Revista Internacional Digital Magisterio. Educación y Pedagogía. No 33 pág. 52-64, Bogotá, Colombia.

Castro Ruz, Fidel. (1988). "Discurso en el acto de inauguración del círculo infantil Los Abelitos en Boyeros el 10 de diciembre de 1987", en revista *Simientes*, No. 2, año XXVI, abril-junio, Edición especial, p. 2.

Espín Guillois, Vilma. (2000). "Conferencia Magistral, I Taller Continental de Cátedras, Programas y Centros de Estudios de la Mujer", en *Lecturas de género*, No. 4, Ediciones Cubaimagen, La Habana, p.12.

González de Molina, Manuel. (2000). Historia sin memoria. Sobre la función social del conocimiento histórico. Cuadernos de Pedagogía N° 295 Octubre. 2000.

Ríos, Leonard Isabel. (2006). Fundamentos científicos de la Educación Preescolar cubana. Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. La Habana

Yanes Watson, Berta Irailis. (2004). Propuesta de actividades para preparar al personal pedagógico del círculo infantil "Lluvia de estrellas" para formar nociones de identidad cultural local en niños y niñas preescolares. Tesis en opción al Título de máster en Educación Preescolar.

Yanes Watson, Berta Irailis. (2014). Sistematización de los resultados científicos de las tesis de maestrías de Educación preescolar en la provincia Ciego de Ávila. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.

LA ESCASÉZ DE RECURSOS ECONÓMICOS COMO CAUSA DE DESERCIÓN.

Ma. De los Ángeles Valdivia Gutiérrez.

Arturo Barba Barrera.

RESUMEN.

La deserción escolar está condicionada por varios factores que se identifican en el presente trabajo y se analizan de acuerdo con datos proporcionados con estudiantes de educación media superior. Se aplicó una encuesta a 100 jóvenes, dicho cuestionario incluye preguntas relacionadas con el conocimiento que tienen los alumnos acerca de quienes han abandonado sus estudios en secundaria y en preparatoria, así como los motivos que los orillaron a hacerlo; también se les preguntó acerca de sus planes futuros, es decir, si tenían contemplado continuar estudiando o si sólo se conformarían con terminar su bachillerato.

El 80 % de los encuestados contestó que sí planean continuar estudiando hasta lograr un doctorado. El 20% restante manifestó que si quieren terminar la preparatoria; pero que también puede haber riesgo de no hacerlo.

Las principales razones para dejar de estudiar, en caso de tener que hacerlo, es el factor económico, seguido de falta de interés por el estudio. Otra pregunta que incluía el cuestionario es: si se sienten motivados por el maestro para continuar estudiando y el 90 % contestó de manera afirmativa.

Por último se les preguntó si el ambiente y las instalaciones les parecían agradables y motivantes para concluir su preparatoria, a lo que el 98% contestó que sí, que les parecen agradables y el ambiente tranquilo.

Para complementar la información vimos que el alumno cuenta con una serie de oportunidades para becas que puede ser de mucha ayuda para aquellos que no cuentan con los recursos necesarios para pagar la inscripción semestral y los libros necesarios en cada ciclo escolar.

Palabras clave: Deserción escolar-factores económicos-educación media superior-ambiente-motivación del alumno.

ABSTRACT.

School desertion is conditioned by several factors that are identified in the present work and analyzed according to data provided with students of upper secondary

education. A survey was applied to 100 young people, this questionnaire includes questions related to the knowledge that students have about those who have dropped out of high school and high school, as well as the reasons that led them to do so; They were also asked about their future plans, that is, if they had contemplated continuing to study or if they would just settle for finishing their baccalaureate.

80% of the respondents answered that they do plan to continue studying until they achieve a PhD. The remaining 20% said that if they want to finish high school; but that there may also be a risk of not doing it.

The main reasons to stop studying, in case to have to do it, is the economic factor, followed by lack of interest in the study. Another question that included the questionnaire is: if they feel motivated by the teacher to continue studying and 90% answered affirmatively.

Finally, they were asked if the environment and the facilities seemed pleasant and motivating to finish their high school, to which 98% answered yes, that they seem pleasant and the atmosphere calm.

To complement the information we saw that the student has a series of opportunities for scholarships that can be very helpful for those who do not have the necessary resources to pay the semester registration and the necessary books at wich school year.

KEY WORDS: School dropouts- economic factors- higher education- environment- motivation of the student

INTRODUCCIÓN.

Deserción es un término vinculado al verbo desertar: abandonar, dejar, alejarse.

La palabra deserción esta compuesta del verbo neutro intransitivo “desertar” y del sufijo “ción” que indica efecto, hecho o acción de; también proviene del latín “desertio”.

Dentro del plano educativo, se utiliza el término para hablar de aquellos alumnos que abandonan sus estudios por diferentes causas; entendiéndose por estudios a toda educación que se encuentra dentro del sistema educativo impuesto por el gobierno que rija en el Estado (primaria, secundaria, preparatoria, universidad, etc). Aquellas personas que dejan de estudiar, se convierten en desertores escolares.

Uno de los problemas educativos más preocupante es la deserción escolar, puesto que es, sin lugar a dudas, una de las causas más importantes de la falta de desarrollo de muchas sociedades.

Se trata de un fenómeno social cada vez más presente en las comunidades modernas. Algunas personas se lo adjudican al mal gobierno, otros más a la sociedad, a la falta de apoyo familiar o incluso a la situación económica por la atraviesa la familia.

La educación forma parte del desarrollo e integridad del ser humano y cualquier aspecto que limite o bloquee su proceso va a generar diversas implicaciones en las distintas áreas en las que se desenvuelve, como son, el área laboral, social, económica, intelectual, familiar, etcétera. De esta manera, se evidencian diferentes factores causales presentes, por ejemplo: personales, económicos y académicos, los cuales han sido de mayor influencia para que los estudiantes tomen la decisión de desertar.

En los últimos años ha venido incrementándose la deserción escolar a nivel bachillerato, algo realmente preocupante para la sociedad en general, ya que cuando un alumno abandona sus estudios sabemos que es uno más que andará vagando por ahí, sin la preparación necesaria para defenderse y para lograr una superación completa, además pudiera existir la posibilidad de que se convierta en delincuente, cosa que perjudicaría de manera notoria, primero el núcleo familiar y después el social, lo que nos hace detenernos a analizar la situación y a involucrarnos aún más para tratar de erradicar la deserción o al menos disminuirla.

En la investigación realizada por los profesores de la escuela preparatoria regional de San Miguel el Alto el propósito del presente estudio fue averiguar los factores manifestados en esta problemática y la relación que puede existir entre ellos. Por lo tanto, se plantea como pregunta de investigación: ¿cuál es la relación de los factores académicos, institucionales sociales y económicos con la deserción de los estudiantes.

http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320349840_35.pdf

Institucionales. Este componente describe los factores que tienen que ver con las posibilidades y oportunidades que la institución le ofrece al estudiante para comenzar o continuar con sus estudios; teniendo en cuenta la forma en que sus políticas favorecen el desempeño y permanencia en la misma; además, las variables que establecen criterios frente a la decisión de permanencia y deserción académica, entre las que se encuentran: deficiencia en los recursos físicos, tecnológicos y humanos.

Económicos. Se caracterizan por situaciones financieras tanto de la familia como del mismo estudiante que influyen en el ingreso y permanencia en la preparatoria así como su manutención durante el periodo académico. Además, tienen que ver con el área laboral y sus obligaciones económicas. En la preparatoria existen algunos estudiantes del turno matutino que trabajan en el vespertino y viceversa, en ocasiones se le dificulta la llegada a tiempo a la escuela, motivo que lo lleva a no poder cumplir el 100% de sus responsabilidades de estudiante y, esto le perjudica en sus calificaciones, lo que lo pone en una disyuntiva entre continuar estudiando con las dificultades que el trabajo le provoca o decidir abandonar sus estudios.

Para poder intervenir en la problemática mencionada es necesario que conozcamos los motivos que el muchacho tiene para dejar de estudiar y para ello es importante que se realice una investigación de campo mediante encuestas. Primero, los motivos que puede tener cualquier muchacho para dejar la escuela, y después, más concretamente, los motivos que argumenta el alumno en cuestión para no continuar estudiando.

Existen diferentes motivos que propician el abandono escolar, en esta ocasión hablaremos específicamente de los motivos relacionados con la situación económica, como los que a continuación mencionamos:

- Cambio de casa por el trabajo de los padres.
- Quehaceres del hogar.
- Cuidar a algún familiar
- Los gastos educativos son elevados.
- Estaba interesado en trabajar.

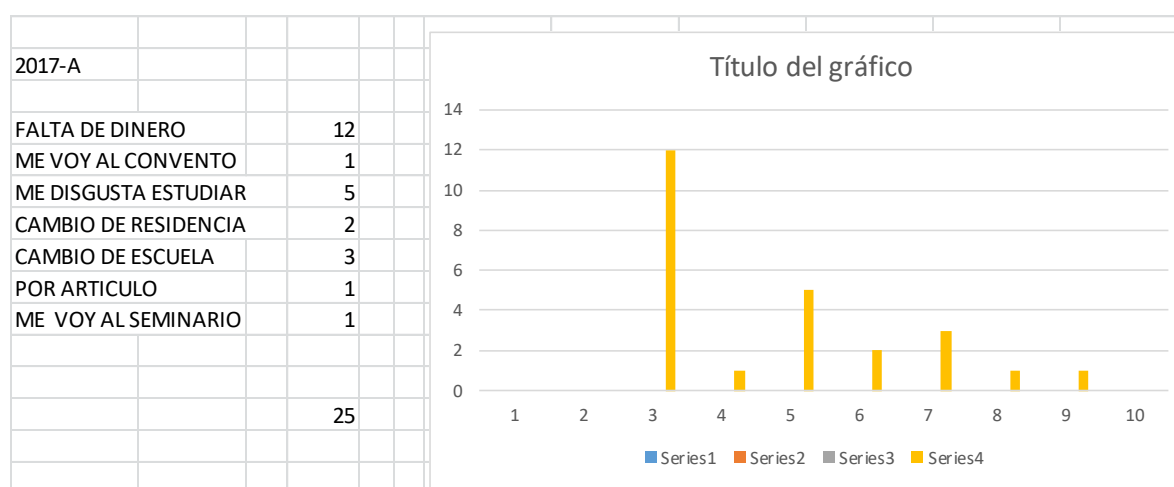
Analizando las razones que manifestaron los alumnos al abandonar sus estudios puede observarse que de alguna manera todos tienen relación con la situación económica.

Algunos se manifiestan directamente y otros de manera indirecta, como los que se refieren a las actividades que debe realizar el alumno en beneficio de su familia; son actividades que de contar con los recursos suficientes no tendría que desempeñar él mismo y, de alguna manera resulta perjudicado, ya que significa tiempo y energía que le pudiera dedicar al estudio.

Metodología.

Para obtener datos verídicos, acudimos a las oficinas de control escolar, donde nos proporcionaron información basada en la página www.sad.udg.mx. La cual nos arroja una considerable cantidad de desertores.

También acudimos a las oficinas de orientación educativa, donde nos proporcionaron datos más específicos de las personas que ya han abandonado sus estudios, así como los motivos que las llevaron a tomar esa determinación, lugar de donde obtuvimos los siguientes resultados.



Gráfica 1. Nos muestra los motivos que provocaron deserción en el ciclo 2017-A

Como podemos observar en las variantes expuestas, la que obtiene el mayor número de alumnos que abandonaron sus estudios en el ciclo 2017-A es la que se refiere a la falta de dinero.

Así mismo acudimos con 100 alumnos activos a los que les aplicamos un cuestionario con las preguntas que nos lleven a conocer los posibles motivos que causan el abandono escolar. Entre las preguntas que se integraron en el cuestionario se encuentran las siguientes:

Se preguntó si conocían a alguien que no hubiera terminado su secundaria, de la cual 65 personas contestaron que si conocen a alguien.

En la pregunta acerca de si conocían alguna persona que abandonó sus estudios de preparatoria: 83 alumnos contestaron de manera afirmativa, mencionaron que las razones que los llevaron a ello fueron los problemas económicos en su hogar.

15 personas dicen que no les gusta estudiar y 2 personas, dicen que porque no soportaban el trato que recibían de sus compañeros.

Otra de las preguntas consistía en saber qué grado de estudios le gustaría obtener, de la cual 84 personas contestaron que su meta es obtener un doctorado y 16 contestaron que sólo terminarían la preparatoria.

Al preguntarles si están propensos a desertar 12 contestaron que sí, y que los motivos son económicos.

En otra pregunta, 61 alumnos contestaron que sí se sienten estimulados por la escuela o por el profesor para seguir estudiando.

Por último, 88 contestaron que les parece un buen establecimiento para terminar su preparatoria.

	Preguntas	si	no	No se
1	Dentro de tu grupo familiar, ¿existe alguno que no haya terminado la secundaria.	65	32	3
2	¿Sabes el motivo por el que abandono la secundaria?	49	51	XX
3	Dentro de tu grupo familiar, ¿existe alguno que no haya terminado la preparatoria?	83	16	1
4	¿Sabes el motivo por el que abandono la preparatoria?	64	36	X
5	Dentro de tu grupo familiar, ¿hay alguno que curse estudios superiores?	38	54	7
6	¿Sabes si alguno de tus compañeros está en riesgo de abandonar sus estudios?	72	28	X
7	¿Existe el riesgo de que dejes de estudiar?	12	87	1
8	¿Te parece tu escuela un buen establecimiento para terminar tu preparatoria?	88	4	8
9	¿Te sientes estimulado por la escuela o tu profesor para seguir estudiando?	61	32	7

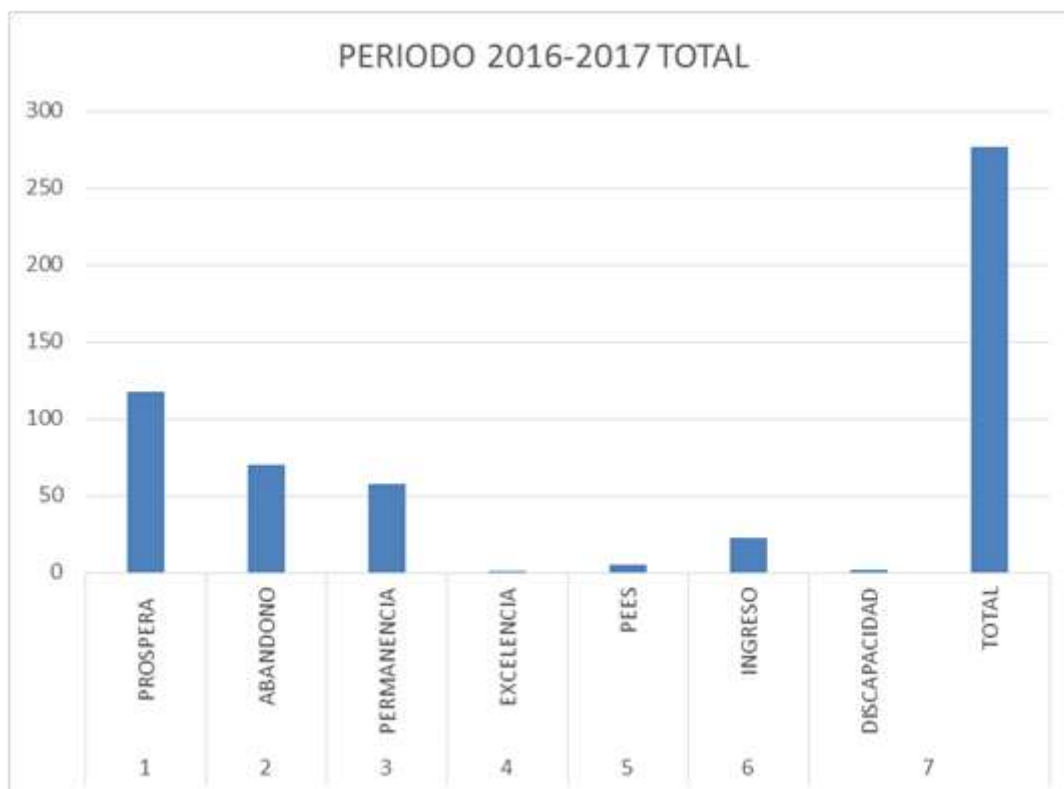
Tabla 1. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos activos.

PERIODO 2016-2017

MODALIDAD	TOTAL
PROSPERA	118
ABANDONO	70
PERMANENCIA	58
EXCELENCIA	1
PEES	5
INGRESO	23
DISCAPACIDAD	2

Total**277**

Tabla 2. tipos de beca y alumnos beneficiados.



Gráfica 2. Tipos de beca y alumnos beneficiados.

Con la inquietud de disminuir la deserción Investigamos la modalidad de becas a que tienen acceso los alumnos de la preparatoria y encontramos las siguientes: prospera, contra el abandono escolar, de permanencia en la escuela, de excelencia, de ingreso y de discapacidad; así como la cantidad de alumnos que se vieron beneficiados durante el periodo 2016-2017 por cada una de ellas.

Si comparamos la cantidad de alumnos con que cuenta la preparatoria, con los alumnos beneficiados con becas, observamos que tenemos un porcentaje muy bajo: de 948 alumnos activos, únicamente un 30% cuenta con dicho beneficio esperamos que en los siguientes ciclos se incremente dicha cantidad y con esto disminuya el índice de deserción.

Conclusiones

Desde esta perspectiva es evidente que la problemática de la deserción es una de las situaciones que más se presentan en las instituciones de educación media superior debido a su alta ocurrencia en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes, que al mismo tiempo debe ser abordada desde la propuesta educativa de las diversas entidades que apoyan el desarrollo en dicho aspecto. Finalmente, y teniendo en cuenta los resultados que arrojó el instrumento, y el producto al que se quiere llegar.

La problemática de la deserción se ha manifestado en gran medida por diferentes aspectos sociales e individuales que intervienen en el desarrollo educativo y cultural de muchas.

Los aspectos socio-económicos como la desintegración familiar, La falta de apoyo moral y económico por parte del padre de familia, principalmente cuando se trata de una mujer la que quiere estudiar.

Al analizar la gráfica que nos proporcionó control escolar, sustraída de sad.com pudimos observar que existe más deserción por el sexo masculino, y esto viene a confirmar los resultados que hemos podido contemplar en las gráficas arrojadas por otras instancias como las de orientación educativa, en donde algunos mencionan que se van de la escuela porque no les gusta estudiar, otros dicen que, debido al trabajo de su papá, es necesario cambiarse de residencia, otros más por cambio de escuela y dos alumnos comentaron que dejan la escuela porque se va al seminario y al convento, respectivamente.