

Susana Fernández-Larragueta
(coord.)

El repensar de la acción docente para una sociedad democrática e inclusiva



El repensar de la acción docente para
una sociedad democrática e inclusiva

Susana Fernández Larragueta (coord.)

El repensar de la acción docente para una sociedad democrática e inclusiva

Colección Horizontes Universidad

Título: *El repensar de la acción docente para una sociedad democrática e inclusiva*

Financiado por el Vicerrectorado de Proyección Internacional de la Universidad de Almería en la «Convocatoria 2024 de ayudas a proyectos en el ámbito de la Cooperación Internacional al desarrollo sobre el terreno y a actividades de divulgación y de sensibilización de la cooperación internacional en el campus de la UAL» (UAL_2)



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

Plan Propio de Cooperación
Internacional

Vicerrectorado de Proyección Internacional



Agencia Andaluza de Cooperación
Internacional para el Desarrollo
Consejería de la Presidencia, Interior,
Diálogo Social y Simplificación Administrativa

Primera edición: septiembre de 2025

© Susana Fernández Larragueta (coord.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-197-8

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Introducción	9
1. La escuela en una sociedad postmoderna. MARIE-NOËLLE LÁZARO BRETNACHER	11
2. La Cosmovisión Maya: reinterpretar la interculturalidad	31
JAVIER GONZÁLEZ MARTÍN	
3. Conquistar la igualdad. Hablando de coeducación en los espacios educativos	41
MONIA RODRIGO Y MAGDALENA FERNÁNDEZ GALVÁN	
4. El docente y la enseñanza	57
M ^a JOSÉ MARTÍNEZ-MARTÍNEZ	
5. La acción tutorial en la universidad como estrategia para la inclusión	77
SUSANA FERNÁNDEZ LARRAGUETA	
6. El currículum: ser competente en la sociedad del siglo XXI.	89
JOHANA MUÑOZ-LÓPEZ, M ^a JOSÉ MARTÍNEZ-MARTÍNEZ Y SUSANA FERNÁNDEZ-LARRAGUETA	
7. Los discursos de la calidad educativa	107
MONIA RODRIGO	

Introducción

El libro que a continuación presentamos se enmarca en el Plan de Difusión de los Resultados obtenidos en el Proyecto de Cooperación Internacional (PPCI 2018UC006) *Maestras y maestros para niñas y niños mayas en zonas rurales diseminadas: formando los formadores*, realizado en colaboración con el Instituto Tecnológico Maya (ITMES) de San Juan de Chamelco-Cobán, perteneciente a la Universidad de San Carlos de Guatemala, y financiado por el Vicerrectorado de Proyección Internacional de la Universidad de Almería en la «Convocatoria 2024 de ayudas a proyectos en el ámbito de la Cooperación Internacional al desarrollo sobre el terreno y a actividades de divulgación y de sensibilización de la cooperación internacional en el campus de la UAL» (UAL_2).

Antes de profundizar en la presentación del contenido del texto que se presenta a continuación, comentar que el objetivo principal del proyecto de cooperación del que nace la redacción de este texto ha sido doble, por un lado, la selección y capacitación de un equipo de profesionales, pertenecientes al sector docente y con sensibilidad y experiencia en el trabajo con poblaciones Mayas; y por otro, la construcción de las bases de un plan de estudios universitario destinado a la formación de profesores y profesoras de infantil y primaria bilingüe, que estén orientados a trabajar en entornos rurales Mayas.

El libro se organiza en torno a siete capítulos que abarcan el conocimiento de los aspectos fundamentales de la capacitación de los futuros formadores en entornos Mayas, así: se realiza un análisis de la sociedad actual y la incidencia de las TICs en el desarrollo

de los ciudadanos en contextos postmodernos (capítulo 1.); se profundiza en la dimensión multicultural necesaria para la inclusión de la cosmovisión Maya (capítulo 2.); se atiende a la dimensión del género como elemento transversal en los procesos educativos (capítulo 3.); se reflexiona sobre la acción docente acercando la mirada a los conceptos de enseñanza y aprendizaje (capítulo 4.); y a la acción tutorial, como elemento de atención a la diversidad, inclusión y orientación en la universidad (capítulo 5.); se ahonda en el diseño y desarrollo del currículum, analizando su incidencia dependiendo de la epistemología pedagógica en la que se ubique (capítulo 6.); finalmente, se adentra en el escenario del concepto de Calidad en contextos educativos, yendo más allá de la visión empresarial de dicho concepto (capítulo 7.).

Cada uno de los capítulos que se presentan están orientados a plasmar el conocimiento teórico básico que sustenta cada uno de los temas de desarrollo, para pasar a establecer bibliografía básica comentada y una serie de actividades que permitan autónomamente el aprendizaje del conocimiento presentado.

Más allá del contenido que aquí presentamos, queremos expresar nuestro agradecimiento por la inestimable colaboración de los responsables en Guatemala, Vivian Mac y Hermes Bolt, cuya implicación ha sido esencial para el desarrollo de este proyecto. Asimismo, deseamos hacer una mención especial a Juan Fernández Sierra y Edin Barrientos, promotores e impulsores de esta cooperación internacional a ambos lados del Atlántico, que apostaron firmemente por esta iniciativa convencidos de su valor transformador. Su apoyo ha hecho posible no solo enriquecer las experiencias escolares, sino también fortalecer la participación social de las niñas y los niños que crecen en entornos rurales Mayas.

La escuela en una sociedad postmoderna

MARIE-NOËLLE LÁZARO BRETTNACHER

<https://orcid.org/0000-0002-6317-0870>

Universidad de Almería

1. Introducción

Para entender la sociedad actual y analizar el papel de la escuela en esta, es indispensable conocer y comprender algunos de los principales rasgos de la postmodernidad. Por ello, nos vemos en la necesidad de analizar en este capítulo, aunque sea brevemente, no sólo el concepto de postmodernidad, como término muy controvertido, sino también, sus principales características –desde la propia construcción de su significado, hasta la indiscutible participación de las tecnologías de la información y comunicación en su constructo–, bajo una nueva mirada que nos permita concebir y trabajar para una escuela entendida como, lugar de transformación social.

En este sentido, las siguientes páginas están estructuradas en torno a 3 ejes básicos. En el primer apartado, aunque sea de forma resumida, pretendemos apuntar cómo y qué conocimiento han utilizado los seres humanos para construir y legitimar una realidad social, política, económica y cultural como la actual, alejada de los grandes relatos que orientaban y daban sentido a las sociedades modernas. Vivimos hoy en un mundo marcado por la complejidad, el cambio y consecuentemente por la incertidumbre; un mundo fragmentado, pesimista, individualista, relativista en lo ético y lo moral, que nos obliga a cuestionar la legitimidad y validez de la escuela actual; una escuela heredada de la etapa de la industrialización bajo el imperio de la razón y amparada en la promesa ilustrada que, sin embargo, viene demostrando

fracaso. Por ello, en el segundo bloque pretendemos repensar la escuela. Si bien los escenarios han cambiado, las escuelas siguen teniendo la responsabilidad de educar a la nueva ciudadanía. Por ello, el tercer bloque se centra en la ciudadanía digital, la cual se enfrenta a la necesidad de una nueva formación, una formación en competencias digitales para responder a los retos y desafíos de la sociedad actual.

2. El concepto de postmodernidad

La posmodernidad o postmodernidad hace referencia a una época histórica y cultural que, a falta de un consenso en su definición, se identifica a grandes rasgos por el cambio constante y la ruptura con las normas y valores tradicionales de la modernidad. A diferencia de la modernidad, en el que el pensamiento humano –predominante desde el siglo XVIII hasta la década de 1970–, época en la que se afirmaba que se podía comprender y dominar la naturaleza a través de la razón, la objetividad y la ciencia, las transformaciones culturales, sociales, incluso las económicas y políticas que se han producido a nivel mundial caracterizan a la actual sociedad postmoderna.

Este cambio de paradigma, introducido y analizado por autores como Jean- François Lyotard en su obra «La condición postmoderna» (1979), tal y como se entiende hoy en día, reconoce la diversidad de perspectivas y experiencias humanas, la complejidad de las relaciones sociales y culturales e incluso cuestiona la idea de una verdad universal. Identificar la condición posmoderna, como «la condición del saber en las sociedades más desarrolladas (y que) designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX» (Lyotard, 1987, p. 4), supone un antes y un después.

Si bien, la forma de percibir e interpretar la sociedad recibe diferentes calificativos algunos muy conocidos como, por ejemplo, Telepolis para Echerarrías (1994), Sociedad Red para Castells Oliván (1997; 2000) o Modernidad Líquida para Bauman, (2003), el análisis de la postmodernidad es abordado bajo diferentes perspectivas; para unos, como una etapa novedosa y, para otros, sólo como una continuidad inevitable de la modernidad.

Ciertamente, como afirma Susana Fernández-Larragueta (2017, p. 104):

En esta discusión y a grandes rasgos, encontramos autores como Lyotard (2008) que justifican un nuevo contexto sociológico post-moderno puesto que, indica, se ha producido una descomposición de los grandes relatos que orientaban la estructura social, transversalizada dicha descomposición por relaciones pragmáticas y por metarrelatos que los atraviesan, en una espiral de continuo movimiento, trascendiendo a la tradicional oposición moderna de organización social entre la visión tecnocrática-funcional y la heurística-crítica; frente a otros autores como la Escuela de Frankfurt o Giddens (1999: p.16-17) quien sostiene que la desorientación a la hora de explicar un conocimiento sistemático de la organización social, procede de la sensación de no entender y controlar todo un universo de nuevos acontecimientos.

Numerosos son los sociólogos y/o filósofos que han dedicado sus estudios a esta cuestión. Tanto la Escuela de Frankfurt como Anthony Giddens entre otros, han sido importantes exponentes de la teoría crítica y han abordado la cuestión de la postmodernidad, como hemos comentado, desde perspectivas diferentes.

Para los teóricos de la Escuela de Frankfurt como Theodor Adorno o Max Horkheimer, la postmodernidad representaba una continuación y agravamiento de estas tendencias, en la que la cultura y la sociedad en general habían sido completamente mercantilizadas y las personas se habían convertido en consumidores pasivos. Y mientras que la Escuela de Frankfurt enfatizó la continuidad de la modernidad en la postmodernidad, Giddens destacó la ruptura con esta y planteó que, por lo tanto, la postmodernidad ha llevado a una transformación radical de la sociedad, en la que existe mayor incertidumbre, fragmentación, pero al mismo tiempo ha abierto nuevas posibilidades sobre la construcción de la identidad directamente influenciadas por el mercado.

Aunque, como vemos, estos autores plantean visiones diferentes a la hora de abordar cuestiones relativas a la posmodernidad y presentan diferencias significativas en sus enfoques –que se reflejan en las formas que tienen de entenderla y por ende en

sus implicaciones para la sociedad contemporánea–, podemos afirmar que «los cambios sustanciales se han producidos en los tres ámbitos fundamentales de la vida social: el ámbito de la producción/consumo (economía), el ámbito del poder (política) y el ámbito de la experiencia cotidiana (sociedad y cultura)» (Pérez Gómez, 2012, p. 49), lo que ha llevado a la aparición de nuevas formas de organización y participación ciudadana que, como veremos más adelante, ha sido exponencialmente favorecidas por las tecnologías de la información y comunicación.

A grandes rasgos, el término sociedad postmoderna es utilizado para describir una época de cambio constante, con una mayor apertura a la diversidad y la complejidad, que se caracteriza, entre otras cosas por un/a:

- ▶ *Pluralismo cultural*: entendido como la diversidad cultural, la mezcla de diferentes estilos de vidas, valores y tradiciones.
- ▶ *Relativismo*: que implica la existencia de una tendencia hacia el relativismo cultural y moral, lo que significa que se aceptan diferentes perspectivas y puntos de vista.
- ▶ *Consumismo*: o cultura del consumismo, donde el consumo se convierte en un modo de vida y la identidad del sujeto se define a través del consumo de bienes y servicios.
- ▶ *Globalización*: entendida como la creciente integración de las economías de todo el mundo, especialmente a través del comercio y los flujos financieros, creando una interdependencia económica, cultural y política entre los países y el aumento de la movilidad de las personas, los bienes e ideas, pero también de las costumbres, de los modos de vida, etc.
- ▶ *Fragmentación social*: concepto que define la pérdida de la cohesión social, lo que se manifiesta en la falta de solidaridad y en la desintegración de la cultura y de la vida social.
- ▶ *Individualismo*: La sociedad postmoderna valora la autonomía y la libertad individual, y se preocupa menos por el bien común y la colectividad.
- ▶ *Incertidumbre*: lo que se refleja en la falta de estabilidad y en la rapidez con que las cosas cambian.
- ▶ *Tecnología(s) de la información y comunicación*: además de ser unas herramientas y/o recursos usados para el proceso, administración y distribución de la información y/o como vínculo para la comunicación, estas se han convertido en una parte

integral de la vida cotidiana transformando por ende todo lo que nos rodea.

La sociedad postmoderna, con la omnipresencia de las tecnologías de la información y comunicación y en particular ahora, con las redes sociales como máximas exponentes, ha visto cambiar significativamente la difusión masiva de la información y la interconexión global de personas, lugares, culturas, etc., generando una hiperconectividad que ha transformado la forma en que las personas interactúan entre sí y con el mundo. La nueva configuración de estas interacciones dentro de la aldea global¹ digital –incluida la vida escolar–, donde el espacio, el tiempo, los contenidos, las formas y los códigos han adquiridos otros valores, ha llevado a una parte de nuestra sociedad, no sólo, como decimos, a una mayor conectividad, y mayor acceso a la información sino a nuevas formas de trabajo, aprendizaje y socialización, habiendo al mismo tiempo generado importantes desafíos que requieren de una reflexión crítica. Las tecnologías de la información y comunicación parecen haber facilitado la democratización del conocimiento y la creación de comunidades virtuales donde compartir intereses y valores comunes es posible, sin importar las barreras geográficas. Todo ello, supone un reto constante para el pensamiento pedagógico si, desde las instituciones escolares, queremos atender a las exigencias del siglo XXI.

3. Los retos de la escuela en una época de incertidumbre y vulnerabilidad

Ciertamente, los profundos cambios producidos en la sociedad de la información han convertido en obsoletos los modelos de escuela conocidos a lo largo de estos últimos siglos. Para afrontar los nuevos e inéditos retos, las escuelas deben procurar la formación de las nuevas generaciones para un mundo en el que el futuro impredecible requiere capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad y tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre. Por lo que «el papel de la escuela será primordial para aprender a si-

1. Marshall McLuhan fue el primer teórico que en 1964 habló de la idea de Aldea Global en su ensayo «*Understanding Media: The Extensions of Man*».

tuarse en la hipertrofia informativa. Uno de los grandes desafíos del siglo XXI será inventar nuevos sistemas de información intelectual, una escuela posdisciplinal, pero también poshedonista» (Lipovetsky, 2008, p. 92). Indiscutiblemente las tecnologías de la información y comunicación han contribuido a la creación de una cultura global que se caracteriza por la inmediatez, la superficialidad y la banalización de la información que sin una formación previa adecuada, probablemente genere una sensación de desorientación y desconfianza

En palabras de Pérez Gómez (2012, p. 68):

Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y por tanto plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículum, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes.

Entre las funciones y los retos de la escuela, siendo consciente de que el déficit de las nuevas generaciones no es la escasez de datos e información, sino la organización o desorganización de esta por ser en muchas ocasiones sesgada y fragmentada, es necesario ir más allá del aprendizaje instrumental, memorístico y que el estudiante aprenda, no sólo a navegar para no naufragar en el mar de información que ofrece la red, sino adquirir las competencias digitales necesarias para ser un ciudadano de y en su época, entendido este como un ciudadano, reflexivo, responsable, culto, autónomo pero a la vez cooperativo, etc., así como le exige el nuevo escenario digital.

Por ello, aunque a diferencia de otras generaciones, los jóvenes de hoy parecen llevar intrínseca una «sabiduría natural para el uso de los nuevos medios y para socializarse a través de ellos,» (Gordo López, A; y otros 2018, p. 37), la escuela, por un lado como institución social proporciona, a través de su función socializadora, conocimientos, valores, normas y habilidades necesarias para integrarse no sólo en su entorno social y cultural próximo/cercano, sino también contrarrestar los efectos que las inevitables desigualdades sociales propias de un mundo globalizado, y por otro, debe procurar ofrecer a las futuras generaciones las herramientas, que les permitan desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas/emocionales, sociales

y éticas para cuestionar la validez de los influjos sociales, así como reconocer y elaborar alternativas para una toma de decisión autónoma.

Ante esto, a nuestro parecer la enseñanza en este nuevo contexto ha de ser entendida como una producción de cambios conceptuales (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993) que posibilite al alumno reivindicarse como actor principal en el proceso de aprendizaje, movilizándolo sus pensamientos y explicitando aquellas teorías, ideas y esquemas mentales interiorizados inconscientemente mediante el proceso de socialización, a fin de confrontarlos, cuestionarlos y desarrollar así su pensamiento crítico. En otras palabras, el actual desafío pedagógico, debe centrarse en llevar al aprendiz, de la información al conocimiento, del conocimiento a la sabiduría y ello requiere de capacidades cognitivas de orden superior (Pérez Gómez, 2017).

Al igual que Miguel Santos Guerra² (blog 13 de marzo 2021) la escuela que defendemos y queremos:

... ha de ser la niña mimada de la ciudadanía. Porque a todos y a todas nos interesa que exista y que funcione. Porque de ella depende la transformación y el verdadero progreso de la sociedad, un progreso asentado en valores. Porque en ella se forman las personas que van a construir una sociedad más democrática, más justa, más hermosa y más habitable. Conocerla, apoyarla, amarla, ayudarla es la mayor exigencia democrática de un país. Lo cual no significa aplaudir todo lo que hace sino pensar y exigir que sea la mejor escuela posible. Nos lo jugamos todo en ello.

Si bien hay cada vez más excepciones que pretenden con sus prácticas responder a los desafíos actuales, la escuela basada en la Ilustración –cuyos propósitos no eran otros que atender a las exigencias de la industrialización– aún subsiste hoy. A pesar de que los discursos pedagógicos han avanzado, en la práctica sigue imperando un modelo de enseñanza entendido como instrucción. La llamada escuela tradicional, de un solo patronaje, donde la transmisión del conocimiento mediante la memorización casi siempre sin sentido para el aprendiz, que además le exige disci-

2. <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2021/03/13/que-hace-una-escuela-como-tu-en-un-siglo-como-este>

plina y subordinación, desmotiva, aburre y discrimina a quien no encaja. Con ella, se pretende conservar el orden de las cosas, de las políticas neoliberales que reduce la educación al desarrollo de habilidades al servicio de los intercambios mercantilistas; un modelo de escuela que podría tener cierto sentido, al menos en parte, hasta el siglo xx, cuando el acceso a la información no estaba masivamente extendido; sin embargo, en esta nueva era de la información, empujada por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación ¿tiene sentido que la escuela y por ende el docente tenga por función la transmisión de la información?

La escuela debe rediseñar el espacio, el tiempo, las actividades, las relaciones sociales, etc., o dicho de otra manera el currículum y cada uno de sus elementos si pretendemos ayudar a formar ciudadanos preparados para responder a las nuevas exigencias del mundo global y digital.

Es urgente repensar la cultura pedagógica actual, darle un giro de 180°, ofrecer una nueva formación a los futuros docentes, que sean no sólo alfabetizados en la sociedad del átomo, sino también proveerles de las llamadas competencias digitales.

4. Las competencias digitales frente a los nuevos contextos de construcción del conocimiento

Si hasta ahora hemos hablado de un nuevo modelo de sociedad, de la necesidad de repensar la escuela y la cultura pedagógica para hacer frente a la avasalladora cuarta revolución tecnológica que nos ha afectado a diferentes niveles, ahora es necesario hablar de ciudadanos digitales y por ende de competencias digitales entendidas estas bajo una visión holística que abarca habilidades, destrezas, capacidades, saberes para un uso creativo, crítico y sobre todo ético de la información y del conocimiento.

La irrupción de los avances tecnológicos ha puesto al alcance del ciudadano, el dejar de ser un receptor pasivo y el poder de ser actor. Gracias a esas herramientas podemos manifestar, expresar nuestra opinión, criterio, sentir, pero también nuestra protesta, condena hacia cualquier asunto y/o parecer, que sea de índole político, social, económico o cultural. Ser ciudadano digital es acercarse, en un primer momento, a cualquier asunto

que nos incumbe y cuyas implicaciones éticas y sociales apenas estamos empezando a conocer (Pérez Luño, 2003; Robles, 2009; Richter Morales, 2018) pero de manera responsable, segura y efectiva. Es navegar de manera segura y efectiva, con actitud respetuosa y comprometida; es ser consciente de sus derechos y deberes.

Para ello, no son suficientes las acciones formativas desde un planteamiento meramente instrumental. Es fundamental tener en cuentas todas las dimensiones: la instrumental, por supuesto, pero también la «semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluadora, crítica, organizadora, actitudinal, e investigadora a la hora de su capacitación». (Cabero Almenaray Martínez Gimeno, A. 2019, p. 250) y, por lo tanto, formar el ciudadano de hoy y de mañana en competencias digitales.

Para el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, la competencia digital:

... precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. (Por lo que) la persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.³

Dichas tareas u objetivos específicos no son otros que, desde nuestro punto de vista, la formación de ciudadano digital.

La competencia digital es necesario para que nuestros ciudadanos estén mejor formados, con nivel competencial adecuado, para una sociedad más justa, comprometida, y así lo refleja el *Plan Nacional de Competencias Digitales* para España en la *Agenda Digital 2025*, en el que se pueden leer las siete líneas de actuación entre las que se destaca para el ámbito educativo, no sólo la

3. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave/digital.html>

digitalización de la Educación sino también el desarrollo de las competencias digitales.

Para hacer frente al auge de tecnologías más conocidas o a las más novedosas como la Internet de las cosas (IoT), la impresión 3D, la realidad aumentada, la realidad virtual, la robótica, la inteligencia artificial (IA) entre otras, *El Marco Europeo de Competencia Digital para los Ciudadanos*, conocido como DigComp 2.0: The Digital Competent Framework for Citizens, y el posterior [DigComp 2.1](#), establece 21 competencias digitales como indispensables para cualquier ciudadano que quiera desenvolverse en la sociedad digital. Estas competencias digitales están agrupadas en 5 áreas:

1. *Alfabetización digital*: hace referencia a tratar con información, datos y contenidos digitales.
2. *Comunicación y Colaboración*: es la interacción con las tecnologías digitales para poder compartir, colaborar, participar como ciudadano digital.
3. *Creación de contenido digital*: poder modificar, ampliar, y crear contenidos digitales y entender sus reglas
4. *Seguridad*: todo lo relacionado con la protección de dispositivos, datos personales, salud y bienestar, y huella ambiental.
5. *Resolución de problemas*: desde pequeños problemas técnicos hasta la identificación de brechas digitales.

Cada una de las 5 áreas tiene como podemos ver en la infografía sus subcompetencias.

Infografía 1.



Solo una educación digitalmente competente en torno a tres ámbitos: Competencia Digital del Alumnado (CDA), Competencia Digital Docente (CDD) y Competencia Digital de Centros Educativos (CDCE) puede ofrecer una respuesta efectiva a las demandas actuales del siglo XXI.

Si el ciudadano requiere de competencias digitales, el docente debe además requerir de competencias digitales docentes y estrategias digitales, que los educadores deben tener para fomentar estrategias de aprendizaje efectivas, inclusivas e innovadoras, utilizando herramientas digitales. En el Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu)⁴ se presentan, independientemente del nivel educativo, seis áreas de competencias diferentes con un total, en este caso, de 22 competencias.

Infografía 2.



Fuente: El Marco Digcompedu. © Unión Europea.

Nuestro reto como docentes es asumir por lo tanto que la formación en competencias digitales no es una acción puntual; no trata únicamente de conocer y enseñar el simple manejo instrumental de las tecnologías, sino más bien demanda de una transformación de nuestras prácticas docentes para el mundo actual y futuro.

4. DigCompEdu no es un marco normativo, sino que es una síntesis que recoge diversas aportaciones con en torno a la competencia digital de los educadores. Publicado por primera vez en inglés como European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, EUR 28775 EN, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466, <http://europa.eu/!gt63ch>.

Los docentes deben estar dispuestos a aprender y actualizarse constantemente en el uso de las tecnologías, para poder integrarlas de manera efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Deben ser conscientes de los beneficios y desafíos que presentan para hacer y enseñar a hacer un uso responsable, seguro y ético de las mismas. Empoderarse y empoderar a sus estudiantes es su reto en la sociedad del siglo XXI.

Para concluir, queremos resaltar que la sociedad ha cambiado, que todos los procesos que nos rodean han cambiado –apoyándose en las tecnologías–, por lo que la escuela no puede quedarse al margen. El sistema educativo en general y el profesorado en particular, como piedra angular del proceso de enseñanza debe adquirir nuevas responsabilidades que giran en torno a la omnipresencia de las tecnologías.

5. Textos básicos de lectura

Santos Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata

El cuarto libro de la colección titulada «Razones y propuestas educativas» de Ediciones Morata, dirigida por José Gimeno Sacristán, es «la escuela que aprende» de Miguel Ángel Santos Guerra, doctor en ciencias de la educación y catedrático emérito del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. En esta obra, considerada como obra de divulgación dirigida no sólo a los estudiantes de magisterio sino también al profesorado en activo, así como a todos y todas los interesados por la escuela, el autor aborda la necesidad de transformar la escuela para que responda a los retos del mundo actual. Si bien, la primera edición data de 2000, el interés que suscita y el contenido de plena actualidad hace que en el 2020 se reedita por sexta vez.

A partir de un estudio meticuloso de la naturaleza de la institución escolar, este libro ofrece una propuesta de lo que «la escuela debe aprender» para ser, no sólo un espacio donde se enseña, sino un espacio dinámico, comprometido socialmente, es decir que fomente la participación, el diálogo y la reflexión crítica con una única «misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, respon-

sables y honrados.» (Santos Guerra, M.A 2020, p.11). Este planteamiento requiere transformaciones profundas desde la propia concepción de escuela, de su organización, así como de la propia selección y formación de los profesionales que trabajan en ella.

Pérez Gómez, A. I. (2012/2020 reedición). La era digital. Nuevos desafíos educativos, en A.I. Pérez Gómez, *Educarse en la era digital*. (pp. 47-72). Madrid: Morata (https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100009).

En la contraportada de *Educarse en la era digital* de Ángel I. Pérez Gómez, se puede leer la siguiente reflexión: «cómo ocupamos nuestro tiempo escolar en el aprendizaje de datos, en la apropiación memorística de informaciones y tareas rutinarias de bajo nivel y se nos escapa la tarea de ayudar a formar el pensamiento crítico y creativo, el desarrollo armónico de sus emociones, la búsqueda de su identidad y sentido, de bajo nivel y se nos escapa la tarea de ayudar a formar el pensamiento crítico y creativo, el desarrollo armónico de sus emociones, la búsqueda de su identidad y sentido, la formación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el compromiso ético y político, la formulación y reformulación sensata y racional de sus modos habituales de conducta y comportamiento».

El autor tiene muy claro y así nos lo hace saber que la educación ha sido y es un producto del contexto económico, político, social y cultural que nos ha rodeado y que nos rodea. Por ello, hace un análisis acertado de la sociedad de la información actual y desde una visión crítica plantea los principales argumentos y la hoja de ruta necesaria para una escuela comprometida en la que sus profesionales tienen el deber de ser contrahegemónicos de la cultura neoliberal.

Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores. DigCompEdu (<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>)

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores también conocido como DigcompEdu, es una propuesta elaborada por la Comisión Europea con el fin de apoyar la formación de los docentes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación y la integración de la competencia

digital en su práctica como educadores. Dicho documento responde a la concienciación de los Estados miembros europeos de la necesidad de establecer un marco común de referencia para la competencia digital de los educadores y de definir un conjunto de competencias específicas necesarias para que el docente pueda utilizar las tecnologías de manera efectiva y responsable en su día a día.

El marco se compone de 6 áreas de competencias y 22 sub-competencias que abarcan desde el manejo básico instrumental de la tecnologías hasta estrategias para aprovechar las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales para la mejorar de su práctica pedagógica y estrategias organizativas, así como para un aprendizaje de calidad con el fin de capacitar a los estudiantes para su participación activa y crítica en la era digital.

6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento

Para poder abordar el trabajo sobre la sociedad postmoderna y sus repercusiones en los espacios educativos y en la labor docente se solicita al profesorado en formación que trabaje sobre las siguientes ideas básicas:

- ▶ Rasgos y valores de la sociedad postmoderna.
- ▶ Funciones de la escuela: la función educativa y social.
- ▶ La socialización primaria.
- ▶ Las tecnologías de la información y comunicación: nuevos retos educativos

Actividad 1

A partir, por un lado, de la lectura de una versión readapta a nuestro tiempo de la fábula de Jean de La Fontaine: La cigarra y la hormiga por el Profesor Dr. Miguel Ángel Santos Guerra en su blog El Adarve y, por otro, del visionado de la entrevista realizada a Tony Wagner «¿Qué educación necesitan nuestros hijos para afrontar el futuro? Responde Tony Wagner», se pide al profesor en formación que redacte un pequeño ensayo resaltando los siguientes aspectos:

¿Qué estudiar hoy?, ¿Para qué estudiar hoy?, ¿Dónde poner nuestros esfuerzos?, ¿Vale la pena esforzarnos?,

Y lo termine analizando ¿Cómo se puede relacionar lo leído con los retos educativos de la escuela de hoy?

Enlace para la actividad:

- Blog El Adarve:

<https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2005/12/03/la-cigarra-postmoderna/>

- Entrevista:

<https://www.youtube.com/watch?v=wGMqGnWqO8k>,

Actividad 2

Se recomienda leer los textos en el orden en el que vienen presentados a continuación:

Pérez Gómez, A. I (1997) Socialización y educación en la época posmoderna. En J. Goikoetxea Piérola y J. García Peña, (coords.). *Ensayos de pedagogía crítica*. Barcelona: Popular.

Pérez Gómez, Ángel I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-24.

A continuación, planteamos un bloque de cuestiones a partir de las que reflexionar acerca de los textos para realizar una puesta en común:

- ¿Cuáles son las peculiaridades que configuran los intercambios sociales cotidianos?
- ¿Cómo podría definir la cultura social?
- Posteriormente, nombrar las 3 características básicas que definen las condiciones de la sociedad postmoderna. ¿Qué implicaciones cree que provoca la combinación de estas 3 características?
- ¿Cuáles son los efectos más llamativos de la llamada aldea global digital sobre nuestros jóvenes?

Después de haber trabajado los textos y reflexionado sobre lo que pretenden transmitir las lecturas redacta un ensayo reflexivo que muestra que has entendido las lecturas ayudándote de las preguntas sugeridas.

Actividad 3

Test de competencias digitales.

Para tener una pequeña visión de las competencias digitales de cada uno, se le pide al profesorado en formación que realice el siguiente test de competencias digitales y reflexione sobre el resultado obtenido.

- https://es.educaplay.com/recursos-educativos/1180342-competencias_digitaes.html

Actividad 4

Después de lo trabajado en la fase previa, los debates planteados en las clases y el análisis de los conceptos de globalización postmoderna, identidad digital, función educativa, etc., el profesorado en formación tendrá que **escribir un relato personal y reflexivo** cuyo centro reside en: **¿cómo puede o debe responder la escuela para cumplir con su función educativa en la era digital?**, donde relaciona los valores y tendencias que se derivan del marco socioeconómico del libre mercado y que influyen de manera directa en los procesos de socialización de las nuevas generaciones.

7. Referencias bibliográficas

- Área-Moreira, M., Gutiérrez-Martín, A., y Vidal-Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar Botia, A. (2015). Educación para la ciudadanía activa una tarea comunitaria en el espacio público de la ciudad. En A. Monclús y C. Sabán (coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 39-57). Madrid: Síntesis.
- Brande, L., Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. European Commission: Joint Research Center. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc52328b-294e-11e6-b616-01aa75ed71a1/language-en>
- Cabero Almenara, J. (2015). La tecnología como eje de cohesión y participación en la ciudad y en la ciudadanía. En A. Monclús & C. Sabán (coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 155-170). Madrid: Síntesis.
- Cabero Almenara, J. y Martínez Gimeno, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Castells Olivari, M. (1996/2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid Alianza.
- Castells Olivari, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Castells Olivari, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Durán Cuatero, M., Gutiérrez Porlán, I., y Prendes Espinosa, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- Echeverría Ezponda, J. (1994). *Telépolis*, Barcelona: Destino.
- European Commission, Joint Research Centre, Brande, L., Carretero, S., Vuorikari, R., et al., *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens*, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2791/11517>

- Fernández Cruz, F. J., & Fernández Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fernández Larragueta, S. (2017) *Proyecto docente e investigador*. Inédito
- Gordo López, A; García Arnau, A; de Rivera, J. Díaz Catalán, C. (2018) *Jóvenes en la encrucijada digital. Itinerarios de socialización y desigualdad en los entornos digitales*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J.F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Catedra.
- Pérez Gómez, A. I. (1994). Funciones de la escuela en la sociedad postindustrial. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 36.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-24.
- Pérez Luño, A. E. (2003). *¿Ciberciudadanía@ o ciudadan@. Com?* Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pozo Municio, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo Municio, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Richter Morales, Ulrich (2018). *El ciudadano digital. Fake news y posverdad en la era del internet*. México: Océano.
- Robles Morales, J. M. (2009). *Ciudadanía digital: una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez Prieto, R. (2005). *Ciudadanos y soberanos. Participación y democracia directa*. Madrid: Almuzara
- Stenhouse, L. (1.997). *Cultura y Educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital*. New York: McGraw-Hill.

La Cosmovisión Maya: reinterpretar la interculturalidad

JAVIER GONZÁLEZ MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0003-3531-9655>

Universidad de Almería

1. Introducción

En palabras de Gertz (2009) podemos definir la cultura como «un sistema ordenado de significaciones y de símbolos en cuyos términos tiene lugar la integración social. En un plano está el marco de las creencias de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos e ideas y emiten sus juicios, en el otro plano está el proceso en marcha de la conducta interactiva cuya forma persistente es lo que llamamos estructura social» (Geertz, 2009, p. 133).

En la sociedad maya, existe una cierta homogeneidad en su identidad cultural, y aunque la lengua es parte de esta identidad, no podemos obviar las diferentes variantes lingüísticas, que nos hace cuestionar esta aparente uniformidad identitaria. Pero no sólo encontramos esta diversidad en el caso de la lengua, también puede ser visible en la organización social de cada una de las comunidades o en las variantes en cuanto a la confección y utilización de la vestimenta...

Sin embargo, y siguiendo la propuesta de Giraldo Restrepo (1998), podemos pensar que la identidad cultural se refiere a la identificación de patrones, conductas, códigos e imágenes compartidas y aprehendidas por un colectivo social. De manera que las «conductas que le son propias son suyas porque las comparte y las realiza en unión con gentes cuyos patrones, creencias y actitudes le dan significación y al mismo tiempo permiten diferenciarse entre otros» (Giraldo Restrepo, 1998, p. 15).

Por otro lado, la puesta en valor de la diversidad cultural es un fenómeno complejo y perceptible de forma más intensa en las últimas décadas, a pesar de las presiones que la globalización ha hecho para homogeneizar las culturas... La Globalización ha traído consigo la ruptura y la disminución de las barreras entre los pueblos a través de la ampliación de las redes de comunicación, favoreciendo una mayor aproximación entre las culturas existentes en el mundo. Pero no podemos perder de vista que en esa interrelación se generan conflictos y tensiones que afectan las relaciones entre personas, grupos y países, lo que por su parte posibilita la constitución de una red de relaciones fragmentadas de poder, de saber y de actitudes que impactan en las condiciones de vida. En este contexto, el fenómeno de la Interculturalidad se ha convertido en un hecho que se caracteriza por la interrelación, entrecruzamiento y diálogo de diferentes formas y grados entre las culturas en los diversos espacios sociales, de manera que se hace necesario «trascender la falsa idea de que la cultura es algo primordial y equivalente al “pueblo”, en vez de verla como una serie de interpretaciones, emociones, materialidades y rutinas en constante cambio, aunque con raíces históricas» (Metz, 2007, p. 458).

Ante esta realidad emergente y plural, es inviable pensar las prácticas educativas a partir de referentes metodológicos capaces de articularse con la diversidad de saberes y prácticas tanto locales como globales.

2. El Movimiento Maya en Guatemala

Santiago Bastos (2007) señala que el término «maya» ha ido dejando de formar parte solamente del vocabulario de arqueólogos, lingüistas y antropólogos, siendo en la actualidad más frecuente verlo en contextos transitados por politólogos y estudiosos de movimientos sociales: «Ésa ha sido la reacción del mundo académico a un proceso que venía forjándose desde hace tiempo, que implica una forma concreta de entender la participación política de los hasta entonces –y todavía en ese momento– conocidos como “indígenas”, que ahora como “pueblo maya” reivindican ser un colectivo culturalmente diferenciado con una historia propia» (Bastos, 2007, p. 55).

No obstante, como se ha señalado, desde la década de 1990 se está produciendo un cambio en la autopercepción que tiene la población maya al haber conseguido incluir su visión del mundo, la cosmovisión, en la agenda pública y política de Guatemala. Y este cambio se inició con un cambio en la terminología con la que se designaba «El orgullo de ser maya o indígena, en vez de ser indio, tiene mucho que ver con el reconocimiento de la historia [...] algunos dicen directamente que son indígenas o mayas, con la implicación de que se merecen un tratamiento especial porque han sido discriminados» (Metz, 2007, p. 465)

De esta manera, mostrarse y percibirse como una persona maya, en definitiva, ser maya supone una condición identitaria y cultural que reclama un tratamiento como ciudadano de primera al tiempo que un colectivo sujeto de derecho. Porque como han destacado Cojtí Cuxil (1997) y Bastos y Camus (2003) «la mayanización⁵ es la concientización de unas personas –personas cuyos universos sociales habían sido hasta ahora locales o regionales– de que su historia, intereses e identificaciones étnicas solapan con los de otras personas en el ámbito nacional e incluso transnacional» (Metz, 2007, p. 448).

Sin embargo, todavía hoy persiste la creencia generalizada que asocia lo indígena a subdesarrollo, inferioridad, sumisión, explotación y subyugación. Así, en el imaginario guatemalteco prevalece la idea de que ser maya es sinónimo de pobreza, atraso e inferioridad. Y es precisamente esta idea la que se intenta superar con el Movimiento Maya

es clave reconocer que el movimiento es la construcción, no la recuperación, de una etnia, la vitalización, y no la revitalización, de una identidad y de un modo de pensar. La recuperación de tradiciones o cultura sólo es posible en el sentido de imitación imperfecta. Lo importante es que los descendientes de pueblos con culturas y valores distintos reconozcan que antes hubo una vida mejor y que intenten cambiar la vida contemporánea según sus memorias de

5. Demetrio Cotjé define la mayanización «como el proceso de valoración, rescate, uso y desarrollo de los elementos objetivos (idioma, traje, culinaria, arquitectura, organización) y subjetivos (conciencia étnica, espiritualidad, lealtad, orgullo de sí) de la cultura maya en distintas esferas de la sociedad guatemalteca, y de reconocimiento de los derechos humanos colectivos e individuales de los pueblos y comunidades lingüísticas mayas» (Cojtí, 2007, p. 11).

esos tiempos. El movimiento es una reflexión consciente de la falta de satisfacción generalizada con el estado de las cosas, de que la nacionalización, la ladinización o ciudadanización no están funcionando, y que las poblaciones que se sienten excluidas y hasta oprimidas están listas para enfrentar sus problemas como un nuevo bloque político basado en sus raíces históricas. (Metz, 2007, p. 447)

3. La Cosmovisión Maya en Guatemala

La Cosmovisión Maya puede ser definida como el elemento cohesionador que une simbolismo, espiritualidad, política y autogestión, de marcado carácter decolonizador (Cano Contreras et al., 2018), de los principios que ordenan el mundo como constructo propio de reapropiación identitaria de la población maya actual acerca de sus propias prácticas, historia y creencias entre las que se incluyen los conocimientos y nociones ancestrales.

Cano Contreras et al., (2018) entienden que este concepto apareció durante los primeros procesos ordenados del Movimiento Maya con el propósito de generar propuestas concretas en los que se reflexionaba acerca de su propia identidad, aunque esto

no significa que las prácticas, concepciones y rituales concernientes a la Cosmovisión y la Espiritualidad Mayas sean una construcción *ad hoc*. Por el contrario, uno de sus rasgos más portentosos es que en Guatemala existe la permanencia ininterrumpida, y única en Mesoamérica de un sistema calendárico de origen prehispánico de 260 días [...] que rige las prácticas y [...] rituales locales. (Cano Contreras et al., 2018, p. 17)

Desde la Cosmovisión Maya se reivindican como derechos culturales aquellos rasgos sobresalientes entre los que destacan el traje, el calendario, la espiritualidad y el idioma (Matsumoto, 2014). En Guatemala, el concepto de Cosmovisión Maya «tiene una base panmayista que privilegia las similitudes y obvia las diferencias culturales entre grupos etnolingüísticos, además de que no parte del registro etnográfico, sino de su carácter comunitario y político –más que académico– y de la intencionalidad de robustecer las convergencias que la sostienen» (Cano Contreras et al., 2018, p. 7).

4. Educación intercultural bilingüe

El sistema educativo de Guatemala ha desarrollado durante décadas una política asimilacionista y segregadora por la que la población indígena era o bien excluida o silenciada con un proceso de uniformidad cultural y lingüística. La base de esta era la voluntad de construir una nación cohesionada monolingüe y monoétnica en el proceso de ladinización (asimilación). Sin embargo, desde los Acuerdos de Paz (1991-1996) el Estado guatemalteco se ha visto interpelado para la implementación de un sistema educativo que dé una respuesta adecuada a la realidad de un país multicultural, multilingüe y multiétnico.

Como acción política de esta corriente multicultural se viene desarrollando lo que se denomina una educación intercultural bilingüe que, como se ha señalado, es un proceso impulsado por el Estado, que va desde la Constitución Política de la República de Guatemala hasta las normas promulgadas en el campo de la educación como la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) o la instauración del Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural en el seno del Ministerio de Educación.

Esta educación bilingüe es un proceso amplio, que se desarrolla en diversos niveles educativos. En la educación primaria como un requerimiento del sistema educativo y de la población y en las enseñanzas medias –ciclo diversificado– como un área de especialización profesional. La educación bilingüe no sólo se circunscribe al proceso de enseñanza-aprendizaje usando los idiomas mayas y español, sino que también contribuye a la promoción de la cultura maya.

Sin embargo, la realidad es muy distinta a la que presenta el Ministerio de Educación por falta de financiación y de una verdadera acción de gobierno ya que la mayor parte de los centros de enseñanza públicos de Guatemala no ofertan esta modalidad de enseñanza –educación intercultural bilingüe–.

Así, la creación de instituciones educativas públicas indígenas es un proceso duro y laborioso que el estado guatemalteco permite simbólicamente (Cojtí, 2007), ya que lo hace tras la cumplimentación de innumerables requisitos burocráticos, pero condicionado de manera que no provoquen gastos ni protestas por alterar el orden establecido, «se crean y se mantienen para que

no funcionen, y para que sobrevivan con la ayuda internacional» (Cojtí, 2007, p. 34). De manera que se caracterizan por:

- ▶ Falta de financiación estatal suplida por las aportaciones de la cooperación internacional.
- ▶ Falta de recursos humanos, materiales y equipo.
- ▶ Falta de jerarquía administrativa.
- ▶ Localización del personal indígena en puestos de ejecución y servicios.
- ▶ Falta de apoyo político para acometer sus funciones.
- ▶ Bloqueos internos a sus labores de parte de otras dependencias no indígenas.
- ▶ Omisión del tema indígena en análisis y evaluaciones del país.
- ▶ Ausencia de indígenas en los puestos de alta dirección y de asesoría.
- ▶ Presencia indígena minoritaria en instituciones mayoritariamente ladinas (Cojtí, 2007).

5. Textos básicos para la lectura

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.

Profundizar en el concepto de identidad.

Bastos, S. (2007). Construcción de la identidad maya como un proceso político. En Cumes, A. y Bastos, S. (2007). *Mayanización y vida cotidiana: la ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*. Guatemala: FLACSO Guatemala.

Analizar la identidad desde la perspectiva Maya en Guatemala.

Cano Contreras, E. J., Page Pliego, J. T., y Estrada Lugo, E. I. J. (2018). La construcción de la noción de Cosmovisión Maya en Guatemala. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2018.v13.336>

Identificar aspectos fundamentales de la concepción de Cosmovisión Maya.

García Canclini, N. (1995). Políticas multiculturales e integración por el mercado. En N. García Canclini (Ed.), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (pp. 149-163). Grijalbo.

La Glocalización en el mundo Maya, como un ir y venir de la sociedad Postmoderna imperante y las necesidades locales de las comunidades Mayas.

6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento

..... **Actividad 1**

La relación entre el ser humano y la naturaleza, en todas sus manifestaciones, representa un instrumento eficaz de expresión de la identidad maya. La naturaleza es la expresión de la memoria ancestral, el lugar donde se concretizan las coordenadas culturales, el ámbito de actuación del mundo interior en un contexto simbólico compartido con otros individuos. De tal forma que profundizar el significado de la vida humana y comprender su identidad como parte integrante del contexto natural, en un diálogo abierto con los otros seres.

- ¿Existe una «identidad» integral, originaria y unificada?
- ¿Qué papel juega(n) la(s) «identidad(es)»?
- ¿Es pertinente, posible o imposible la «identidad» en nuestra época?
- ¿La «identidad» es un asunto que corresponde sólo con el pasado?
- ¿Existe una «identidad» integral, originaria y unificada del pueblo maya?
- ¿Cómo se enfrenta/confronta la cosmovisión del pueblo maya con el capitalismo voraz del siglo XXI?

Actividad 2

Al mismo tiempo, para dar una respuesta a la situación actual debemos dilucidar las implicaciones que tiene la globalización en el ámbito de la cultura y en el de la construcción de identidades. Este problema puede formularse del siguiente modo: ¿qué implicaciones tiene la globalización en el plano de la cultura y de la construcción de identidades? ¿Cómo influye y/o altera la globalización a la identidad de las personas, de los grupos y de las colectividades?

Estas interrogantes nos permiten acercarnos a otras cuestiones vinculadas a la ampliación de los contactos y de las interacciones culturales a escala mundial: ¿Se está produciendo un proceso de homogeneización cultural vía la globalización? ¿Conlleva la globalización necesariamente una exclusión/sustitución progresiva de diferencias locales y temporales significativas en el ámbito cultural? ¿Se puede considerar la industria transnacional de la cultura como el vehículo privilegiado de las multinacionales para la conquista empresarial del mundo, es decir, para imponer determinados modos de vida que facilitan su expansión? ¿Se está gestando algo así como una cultura *global* o se están imponiendo globalmente determinados elementos *locales* de la cultura occidental o, más concretamente, de la cultura «popular» norteamericana?

7. Referencias bibliográficas

- Bastos, S. (2007). Construcción de la identidad maya como un proceso político. En S. Bastos y A. Cumes (Eds.), *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (Vol. 1, pp. 53-78). FLACSO-CIRMA-Cholsamaj.
- Bastos, S., y Camus, M. (2003). *Entre el mecapan y el cielo: Desarrollo del movimiento maya en Guatemala*. FLACSO-Cholsamaj.
- Cano Contreras, E. J., Page Pliego, J. T., y Estrada Lugo, E. I. J. (2018). La construcción de la noción de Cosmovisión Maya en Guatemala. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2018.v13.336>
- Cojtí Cuxil, D. (1997). *El movimiento maya (en Guatemala)*. Cholsamaj.

- Cojtí, W. Q. D. (2007). El proceso de mayanización y el papel de la educación escolar (análisis documental). En S. Bastos y A. Cumes (Eds.), *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (Vol. 3, pp. 7-59). FLACSO-CIRMA-Cholsamaj.
- García Canclini, N. (1995). Políticas multiculturales e integración por el mercado. En N. García Canclini (Ed.), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (pp. 149-163). Grijalbo.
- Geertz, Clifford. (2009). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giraldo Restrepo, A. (1998). *Paisaje, Territorio y Región: aportes a la construcción de una política económica para el Alto San Juan* [Tesis de Máster]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Matsumoto, M. E. (2014). La estela de Iximché en el contexto de la revitalización lingüística y la recuperación jeroglífica en las comunidades mayas de Guatemala. *Estudios de Cultura Maya*, 45, 225-258.
- Metz, B. (2007). De la cosmovisión a la herencia: la mayanización y las bases cambiantes de la etnia en el área ch'orti'. En S. Bastos y A. Cumes (Eds.), *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (Vol. 2, pp. 445-467). FLACSO, CIRMA, Cholsamaj.

Conquistar la igualdad. Hablando de coeducación en los espacios educativos

MONIA RODRIGO¹ Y MAGDALENA FERNÁNDEZ GALVÁN²

¹<https://orcid.org/0000-0003-0895-0249>

²<https://orcid.org/0000-0002-7824-3067>

Universidad de Almería

1. Introducción

La inmediatez, entendida como rasgo definitorio de la sociedad actual es un hecho constatado y compartido, tanto que, por ejemplo, si pensamos en cuando nos encontramos frente a una palabra que no conocemos lejos quedan esos largos paseos a las estanterías de las bibliotecas en busca de los diccionarios o de las enciclopedias correspondientes, ya que con tan solo desbloquear el teléfono móvil o la tablet podemos conectarnos y encontrar el significado en pocos minutos. Y aunque este quede siendo simplemente un pequeño ejemplo que pronto dejará incluso de tener sentido para la mayoría, el debate de la inmediatez no queda baladí cuando el tema que nos ocupa tiene que ver con la igualdad de género y la coeducación, ya que, sin embargo, no puede aplicarse a ninguno de sus ámbitos (social, educativo, justicia, sanidad, empleo, hogar, etc.).

La igualdad lamentablemente avanza a un paso lento justamente en una sociedad que se caracteriza por una rapidez vertiginosa que, en muchas ocasiones, nos abruma, tanto que, si nos atreviésemos a utilizar la metáfora de la tortuga y la liebre, no nos haría falta hacer falta pararnos explicar quien es quien en este dúo. Ante una sociedad cambiante y en continuo proceso de transformación, pero con un arraigo patriarcal dominante y testimonial (Ubago-Molina, 2021), somos cociente que, desde el sector educativo se deben promover actuaciones que promuevan la igualdad, donde el sexo y el género no determinen las condi-

ciones sociales, culturales y económicas de las personas: la coeducación.

Una coeducación, entendida como «aquella cuyo uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres» (Subirats, 1994, 49) y designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas, básicamente a partir de la idea común de que hombres y mujeres deben educarse conjuntamente y recibir IGUAL educación, considerándose desde diversos estamentos conveniente, que hombres y mujeres reciban una misma educación.

Sin embargo, ante de empezar a desglosar el tema es importante decir que el cambio del papel de las mujeres en la sociedad en las últimas décadas ha provocado que también se haya visto modificado el concepto de coeducación, fundamentalmente debido a que ha existido siempre cierto debate sobre cómo educar a las mujeres, dejándose de lado el debate real sobre las ideas de igualdad y discriminación.

Si pensamos al espacio educativo en concreto y a lo que ha acontecido en las aulas en las últimas décadas, decir que, a partir de la década de los setenta, se han desarrollado diversas investigaciones teóricas y empíricas que han estudiado la desigualdad social por razón de sexo, y han proporcionado una nueva visión sobre el papel de la escuela y del sistema escolar en la formación de los de los estereotipos sexuales. De hecho, si ya parece común el acuerdo acerca de que la educación no ha de ser segregada por sexo hoy en día, como docentes tenemos que plantearnos si su implantación formal ha supuesto también la superación de los presupuestos que justificaban las diferencias educativas vigentes hasta hace muy pocos años; o si, por el contrario y amparados en una falsa idea de igualdad, se continúa tratando a unos y otras de manera distinta, porque en el fondo no han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo.

2. Educación diferente y diferenciada

«Nos educan diferentes para que seamos diferentes.

MARAÑÓN (2018, 16)

La educación actual se ve inmersa en una ola denominada coeducación que, desde la aprobación de la LOGSE en 1990 hace más de 30 años, viene gestándose y desplazándose por los mares –tanto de España como de otros países de la Unión Europea– y que, sin embargo, todavía no ha llegado a la orilla.

En concreto y para empezar a hablar desde un entorno cercano y conocido, decir brevemente que nuestro país tiene una trayectoria coeducativa que, sin duda, empieza a cobrar fuerza a finales del siglo XIX, cuando Emilia Pardo Bazán (1851-1921) propuso en el Congreso Pedagógico la coeducación a todos los niveles, fundamentalmente con el objeto de superar la división de funciones que en ese momento estaban asignadas tanto a hombres como a mujeres, provocando que, acompañada por las experiencias educativas que se habían ido gestando por la Institución de Libre Enseñanza entre el 1876 y 1938, cuyos principios pedagógicos se vinculaban especialmente a la convivencia natural de los sexos, tanto en la familia como en la sociedad (Brullet y Subirats, 1991); apareciera por primera vez en España la escuela mixta.

Una escuela, cuyo propósito principal era sin duda alejarse del currículo educativo diferenciado por sexos (Calvo-González, 2021), imperante hasta el momento, en el que al hombre se le educaba para lo productivo y lo público, mientras que a la mujer, para lo reproductivo y lo privado, en un país en el que, en ese entonces, reinaba un alto índice de analfabetismo femenino y un sistema patriarcal sustentado por el androcentrismo que relegaba la mujer a un papel subordinado y secundario en todos los ámbitos sociales, vetando incluso su participación en la esfera social y política.⁶

Aun así, y teniendo en cuenta los acontecimientos históricos que a partir de esos momentos definieron el desarrollo de la sociedad española, según Ballarín (2004) el modelo educativo

6. Recordemos al lector que el sufragio universal femenino no se logró en Europa hasta el siglo XX, y en concreto en España, en 1931 gracias a la implicación y al trabajo de la abogada Clara Campoamor (1888-1972).

basado en construir y promover las diferencias, que se volvió a instaurar el franquismo, lejos de seguir en la línea en la que lo había auspiciado la Institución de Libre Enseñanza y Emilia Pardo, volvió a promover una educación diferente y segregada para niños y niñas, organizada en aras de construir y reconstruir desigualdades entre hombres y mujeres, considerándose «natural» y atribuyéndola a las diferencias biológicas de los sexos. De hecho, con el régimen franquista se abolió la coeducación que la II República había puesto en marcha, por definirse como un

sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y ser de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición. (Orden Ministerial, de 5 de mayo de 1939)

Una educación diferente y diferenciada, que se volvía a construir desde una socialización de género basada en las diferencias de sexo, y que no se vería de nuevo alterada hasta 1970, año en el que, finalmente se vuelve a la escuela mixta con la publicación de la Ley General de Educación, que promovía en concreto en sus artículos 1 y 27 una educación con igualdad de oportunidades educativas para ambos sexos y un mismo currículo, por lo menos formalmente, indicando, al hablar del principio de igualdad de hecho, que esta

propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, [...]. (Ministerio de Educación y Cultura, 1969)

Pero como ya decíamos al principio de este apartado no sería hasta 1990, con la LOGSE, cuando se establece en España, el principio normativo de no discriminación por razón de sexo, y en el año 2006, con la promulgación de la LOE, cuando se establecería «el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres».

Decir también que actualmente con la entrada en vigor de la nueva Ley de Educación (LOMLOE) es necesario que, en nuestras aulas, se adopten enfoques de igualdad de género a través de la coeducación y

fomenten en todas las etapas el aprendizaje la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. (Instituto Asturiano de la Mujer, 2020, 4)

Ahora bien, ¿qué se entiende por coeducación? Y más aún, ¿qué no debemos entender por coeducación?

3. Definiendo la coeducación

Como no podía ser de otra manera, múltiples son las definiciones que de ello podemos encontrar. Así para el Instituto de la Mujer del Ministerio de Educación (2008, citada por Ubago-Molina, 2021):

Por coeducación se entiende la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje. (p. 384)

Monserrat Moreno por su lado, en 1993 afirmaba:

Coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños, sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad. (p. 57)

O como afirmaba un año más tarde Marina Subirats (1994):

«La coeducación plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros». (en línea)

Por otro lado, para dar respuesta a la segunda pregunta que nos planteábamos al final del apartado anterior, es importante que tengamos en cuenta que la coeducación no solo es una escuela mixta, en la que el alumnado comparte espacios y tiempos, ni tiene que ver con educar de forma homogénea a chicas y a chicos, ya que ésta no puede entenderse o explicarse sin la introducción de la perspectiva de género en la práctica docente.

Sin embargo, la supra-estructura formal del sistema educativo en el que nos movemos hoy en día, sigue teniendo hendiduras por las que el sistema patriarcal y androcéntrico tiende a colarse, inhibiendo una vez más que se lleve a cabo una educación en y para la igualdad, siendo una de las tareas principales de los centros educativos actuales plantear propuestas educativas que garanticen

la equidad en la educación la no discriminación, entre otras cuestiones, por razón de sexo, y la promoción de la igualdad de oportunidades efectiva entre mujeres y hombres. Es decir, los centros educativos deberían ser centros coeducativos, en todas sus dimensiones, garantizando, por tanto, una educación centrada en la persona, solo en la persona, sin más cualidades que la de ser una persona. (Ubago-Molina, 2021, 384)

Coeducar, supone entonces convivir, no coexistir en aras de trabajar para la igualdad de oportunidades, el respeto y la tolerancia, independientemente del sexo, del género y de la propia identidad sexual y/o de género de cada persona. La coeducación es necesaria para que seamos capaces de crear una sociedad justa, donde las personas –independientemente de sus características biológicas– convivan en armonía, en igualdad, y en paz, traba-

jando coeducativamente en todos los aspectos y desde todos los ámbitos, visibilizando lo que no se ve para alcanzar una igualdad real y efectiva.

4. Los pilares de la coeducación en la escuela

Antes de seguir desglosando elementos y cuestiones relevante a la hora de hablar de coeducación en la escuela y retomando la cita de Iria Marañón que hemos utilizado al principio de este escrito «nos educan diferentes para que seamos diferentes» (2018, 16), es importante subrayar que cuando en la escuela nos educan o educamos para que seamos diferentes, o mejor dicho, desiguales, de alguna forma estamos volviendo atrás en el tema tanto de la coeducación como del género y la equidad.

Cuando hablamos de educación, pero también de ciudadanía y sociedad la diferencia debe resultar riqueza, variedad, posibilidades, pero también perspectivas que se nutren y alimentan las unas de las otras en aras de que sepamos construir una sociedad más justa ya que, por lo contrario, las desigualdades no enriquecen, sino que minimizan las oportunidades, las posibilidades y las opciones, inhiben los sueños y contribuyen a la pérdida de bienes para la sociedad en su conjunto.

Pero ¿quiénes son aquellos que deciden educarnos de manera diferente si de lo que hablamos es de hombre y mujeres de unas rutinas que al diferenciar y segregar empobrecen a la sociedad?

Si bien es verdad que la pregunta no solo tiene una sola respuesta ya que deberíamos de hablar de una suma de factores en los que todos los agentes sociales, las familias, los medios de comunicación, las redes sociales, los grupos de iguales, etc. tienen cierta corresponsabilidad a la hora de construir una sociedad desigual; la escuela representa sin duda un espacio privilegiado en el que es especialmente importante reflexionar (Moreno, 2020).

Para ello, uno de los elementos fundamentales tiene que ver con la necesidad de romper con los estereotipos de género que configuran el núcleo persistente de la desigualdad y con la socialización de género desigual (Moreno, 2020) que desde el mismo momento en el que un ser humano llega al mundo se empieza a gestar y a crecer. Una socialización de género desigual transmitida equivocadamente por lo que sería necesario entenderla

... no como agente de transmisión mimética de valores y pautas sexistas, sino como agente de transformación social. Para alcanzarla, es necesario que el sistema educativo trabaje en la consecución de este objetivo: educar en y para la igualdad desde la diversidad, o lo que es lo mismo, socializar para transformar. Así pues, entendemos que la escuela debe llevar a cabo un proceso de socialización transformadora, debe empoderarse en su capacidad de cambio social (Ruiz- Repullo, 2017, 173)

Un concepto de socialización transformadora que asume que las personas tienen voz y voto ya que al hablar de ella no hablamos de un proceso estático sino de uno en constante movimiento ya que, además «las personas no somos pasivas en el proceso de socialización, sino que tenemos capacidad de agencia, capacidad de transformación, existe una socialización que da continuidad al poder hegemónico, pero también existe una socialización para el cambio» (ibidem, 2017, 175).

La coeducación ha de ser así, un proceso constante, proactivo, que permita modificar unas raíces ancladas en el patriarcado que nos definen y describen sin que, en muchas ocasiones, seamos cocientes de ello y que nos ayude a diluir el poder machista y la fobia a la diversidad.

Para ello, y para de alguna forma ayudar a todos y todas las educadores a promover el trabajo coeducativo en todos los espacios socioeducativos recogemos aquí los que Maríán Moreno (2020) define como los pilares de la coeducación, en aras de que nos sirvan como guía para el trabajo en las aulas, a saber:

- a) *El uso no sexista del lenguaje*: como muchos estudios recogen y subrayan (González y Delgado, 2016; Ramon, 2018; Guerrero Salazar, 2020) aunque las reglas gramaticales admitan el uso genérico del masculino, «lo que no se nombra no existe» por lo que, teniendo en cuenta que además el lenguaje genera pensamiento y pensamiento reproduce la realidad, no solo debemos nombrar a los hombres, sino a los hombres y a las mujeres.
- b) *Visibilizar la labor de las mujeres*: Aunque en la mayoría de las ocasiones los libros de textos tan solo recogen historias y derroteros de grandes hombres, muchas son las mujeres que a pesar de aportar mucho quedaron relegadas en el olvido, por lo

que es sin duda especialmente relevante que en las escuelas se muestren tanto referentes masculinos como femeninos en aras de desarrollar una imagen mucho más completa de la realidad en la que viven.

- c) *Lucha contra la violencia de género*: Aunque este discurso debería de haber existido siempre, no podemos en el siglo XXI permitir que todavía exista violencia por cuestiones de género, siendo la escuela uno de los espacios en los que será necesario trabajar para que esto acabe siendo algo lejano.
- d) *Crítica al sexismo*: Hablar de sexismo es en palabras de Victoria Sau (2002, 13) el «conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino»; siendo la escuela la responsable del análisis de las manifestaciones sexistas que definen actualmente la sociedad y la cotidianeidad de las personas, contribuyendo a la subordinación de una parte de la sociedad: las mujeres.
- e) *Corresponsabilidad*: Hablar de corresponsabilidad tiene que ver con hablar del reparto equitativo de las responsabilidades y tareas domésticas entre hombres y mujeres, incluyendo el cuidado tanto de los hijos y las hijas, como de mayores y/o dependientes.

Pero justamente en este último pilar cuando es necesario que nos paremos a profundizar antes de seguir adelante. La escuela ha de realizar una gran labor en este sentido ya que la corresponsabilidad, no solo ha de ser un estatus que alcanzar, sino que si consultamos la literatura específica nos damos cuenta rápidamente de que representa una de las estrategias fundamentales a utilizar para romper con los estereotipos de género y para potenciar una socialización transformadora y romper con las dinámicas según las que cuando los hombres se ocupan de tareas domésticas y cuidados se les aplaude.

Finalmente hay que decir que, por todo lo comentado hasta ahora, el ámbito educativo en todos los niveles debe comprometerse a recorrer el camino hacia la coeducación ya que, como decíamos al principio, esa ola metafórica que se empezó gestando allá por 1990 todavía no ha llegado a su orilla.

5. Textos básicos de lectura

Torres Santomé, J. (1995). La reconstrucción de los discursos de género en las instituciones escolares. En Fernández-Sierra, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.

En este texto, Jurjo Torres Santomé, subrayaba hace ya casi treinta años el hecho de que es necesario considerar que las relaciones de «género» son relaciones sociales, o dicho de otra forma, relaciones construidas por los seres humanos de una comunidad en su devenir histórico, ya que, al menos en teoría, ya fueron abandonadas concepciones claramente discriminatorias que trataban de justificar una determinada modalidad de relaciones entre ambos sexos existentes en un determinado periodo histórico, sobre la base de explicaciones biológicas.

En el texto, el autor profundiza en dos cuestiones centrales relacionadas con la concepción de «construcción social de la realidad». La primera es que las personas actúan sobre la base de cómo ellas ven las situaciones en las que participan; mientras que la segunda tiene que ver con el ser humano siempre se halla en una situación que no es solamente fruto de su construcción, sino que es el resultado de una red de interacciones con y entre otras personas (o incluso de fuerzas del mundo natural). La realidad social se construye en y a través de la interacción dentro de parámetros determinados, desde una perspectiva que conlleva compartir o discrepar de percepciones, creencias, interpretaciones, normas, intenciones, valores, y afectos.

Finalmente, profundiza en los elementos que son necesarios tomar en consideración para analizar los diferentes tipos de relaciones sociales y sus implicaciones, subrayando que un fenómeno como el de las relaciones de género, especialmente en su consideración de las discriminaciones que lleva aparejado no puede ser adecuadamente entendido dentro de los límites de un modelo causal unidireccional, siendo necesario diferenciar diversas esferas que están en constante interrelación, tales como la: política, económica, cultural, religiosa y militar, que a su vez se hallan afectadas, fundamentalmente por seis variables cuya dinámica e interacciones ayudan o entorpecen la producción, contradicción y modificación de dichas esferas y del tipo de sociedad a que dan lugar.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

En este artículo Nancy Fraser aborda el tema de las reivindicaciones acerca de la justicia social afirmando que estas se dividen, cada vez más, en dos tipos. El primero, más conocido, está constituido por las reivindicaciones redistributivas, que pretenden una distribución más justa de los recursos y de la riqueza. Como ejemplos están las reivindicaciones de redistribución del Norte al Sur, de los ricos a los pobres y (no hace tanto tiempo) de los propietarios a los trabajadores; y el segundo, el que encontramos cada vez más y que tiene que ver con la «política de reconocimiento».

Así en el texto Fraser, plantea que el objetivo, en su forma más verosímil, es un mundo que acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual. Como ejemplos, menciona las reivindicaciones del reconocimiento de las perspectivas características de las minorías étnicas, «raciales» y sexuales, así como de la diferencia de género, planteando incluso la existencia de un nuevo paradigma de justicia que sitúe el reconocimiento en su centro ubicando el discurso de la justicia social, centrado en otro momento en la distribución, entre las reivindicaciones de la redistribución, por una parte, y las reivindicaciones del reconocimiento, por otra.

Con frecuencia, en esta nueva constelación, los dos tipos de reivindicaciones de justicia aparecen disociados, tanto práctica como intelectualmente. Dentro de los movimientos sociales, como el feminismo, por ejemplo, las tendencias activistas que consideran la redistribución como el remedio de la dominación masculina están cada vez más disociadas de las tendencias que buscan, en cambio, el reconocimiento de la diferencia de género. Es más, en algunos casos, la disociación se ha convertido en polarización. Algunos proponentes de la redistribución igualitaria rechazan de plano la política de reconocimiento; citan el incremento global de la desigualdad, y consideran las reivindicaciones del reconocimiento de la diferencia como «falsa conciencia», un obstáculo para la consecución de la justicia social.

Finalmente, la autora desarrolla su tesis al respecto afirmando que la justicia exige tanto la redistribución como el recono-

cimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente. Sin embargo, tan pronto como abrazamos esta tesis, la cuestión de cómo se combinan ambos aspectos cobra una importancia máxima.

6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento

Actividad 1

Búsqueda por parte del profesorado en formación de al menos dos textos legislativos públicos y en vigor (se pueden elegir textos legislativos de distintos ámbitos que hayan sido publicados y puestos en marcha oficialmente); e identificación en los mismos de las referencias explícitas a hombres y mujeres. Para ello intentar contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Se hace referencia a las mujeres en los textos buscados?
- ¿Podemos identificar medidas y herramientas especialmente pensadas para garantizar la igualdad?
- ¿En qué términos se hace referencia a ellas?
- ¿Lo legislado se corresponde a lo que se pone en marcha actualmente en las escuelas?

Actividad 2

Según la literatura específica, 6 son los ámbitos de poder en la sociedad actual: el académico; el religioso; el de la creatividad; el político; el empresarial y el de la comunicación. Por esta razón el profesorado en formación tendrá que identificar por lo menos 6 mujeres (una por cada ámbito reseñado) reconocidas por su valor y profesionalidad y que, preferentemente, pertenezcan al espacio geográfico de Latinoamérica; así como informarse de los logros y espacios específicos de actuación para traer la información al aula. Sería interesante que cada uno escribiera un pequeño texto resaltando: a) su relevancia en el campo en el que la mujer elegida sobresale; b) las dificultades con las que

se ha encontrado; c) los problemas a los que se ha podido enfrentar; y d) las soluciones propuestas y las acciones puestas en marcha.

Actividad 3

Lectura de los textos proporcionados. Se recomienda leer los textos en el orden en el que vienen presentados a continuación:

- ▶ Torres Santomé, J. (1995). La reconstrucción de los discursos de género en las instituciones escolares. En Fernández-Sierra, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- ▶ Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

A continuación, planteamos un bloque de cuestiones a partir de las que reflexionar acerca de los textos.

- ¿Cómo se construyen, reproducen, resisten las relaciones de género en la sociedad? ¿Y cómo lo hacen si centramos la atención en el sistema educativo?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en la construcción de la identidad femenina y qué repercusiones tienen a la hora de pensar la labor docente y la educación de niños y niñas?
- ¿Qué significan los términos de «Redistribución» y «Reconocimiento»? Reflexionar por escrito sobre el objetivo común que los conceptos persiguen, atendiendo a la crítica que subyace desde las perspectivas ofrecidas por la autora.
- Una vez entendidos los términos de Redistribución» y «Reconocimiento» así como los entiende la autora y pensando en la idea de que no es suficiente legislar la igual sino que además es necesario que sea reconocido por la sociedad ¿Qué papel desempeñan en el proceso descrito por Nancy Fraser, otros conceptos como «Feminismo» y «Multiculturalismo»?
- Atendiendo a la perspectiva de género, reflexionad acerca del rol que cumple la escuela a la hora integrar en sus prácti-

cas pedagógicas los conceptos de «Redistribución» y «Reconocimiento». ¿Qué relaciones entre hombres y mujeres está permitiendo el sistema educativo que se pingan en marcha? ¿Cómo afectan estas políticas educativas en la construcción de subjetividades?

Después de haber leído los textos y reflexionado sobre lo que sugieren las lecturas y las preguntas sugeridas el profesorado en formación tendrá que escribir un relato personal y reflexivo cuyo centro resida en: ¿Qué estereotipos ligados al género vivencias en tu día a día? y recordando como idea central lo que en uno de los textos leído anteriormente Jurjo Torres Santomé (1995) plantea textualmente:

... únicamente una institución escolar que apueste por la democracia interna, apoyándose en estrategias como las de crear comunidades críticas de Investigación-Acción, podrá hacer frente a políticas segregacionistas que, en el fondo, contribuyen a dejar las cosas como están, a lo que es lo mismo, a seguir perpetuado relaciones patriarcales de dominación. (p. 233)

Para ello, se solicita al profesorado en formación que además de relatar aquellos estereotipos ligados al género que se vivencian en el día a día, plantee por escrito actuaciones que, como futuro docente, considere necesarias para minimizar o paliar los factores que perpetúan en el aula la división de género.

7. Referencias bibliográficas

- Ballarín, P. (2004). Género y políticas educativas. *XXI. Revista de Educación*, 6, 35-42.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1991). *La Coeducación*. Madrid, España: Secretaría de Estado de Educación.
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- González, M. y Delgado, Y. (2016). Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud* 14(2), 86-95.

- Guerrero Salazar, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>.
- Instituto Asturiano de la Mujer (2020). *La Coeducación en la LOMLOE*. Recuperado de <https://iam.asturias.es/-/coeducacion-en-la-nuevaley-de-educacion-lomloe?redirect=%2Finicio>
- Instituto de la Mujer (Observatorio para la Igualdad de Oportunidades) (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid, España: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Marañón, I. (Ed. Plataforma Actual). (2018). *Educación en el feminismo*. Madrid, España.
- Ministerio de Educación y Cultura (1969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.
- Moreno, M. (1993). *Cómo enseñar a ser niñas: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Moreno, M. (2020). Ponencia ¿Y tú qué? Trabajar en el aula para conseguir hombres igualitarios. III Congreso Internacional de Coeducación, CLAVICO, On line, octubre 2020.
- Ramón, J. (2018). Uso del lenguaje inclusivo y no sexista en la universidad. *Universitaria*, [S.l.], 1(7).
- Ruiz-Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS- Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Sau, V. (2002). *Diccionario Ideológico Feminista*. Volumen I. Icaria.
- Subirats, M. (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>
- Ubago-Molina, B. (2021). Coeducación y feminismo: claves para una sociedad justa. *Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 378- 395.

El docente y la enseñanza

M^a JOSÉ MARTÍNEZ-MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0009-0002-8380-0005>

Universidad de Almería

1. Introducción

Dada su relevancia en los procesos educativos, son numerosas las aportaciones que, desde hace décadas, vienen reflexionando acerca de la figura del docente. Un cada vez más dilatado corpus de conocimiento, que trata de dar luz a cuestiones tan substanciales como complejas, da muestra del intenso debate educativo que viene desarrollándose a su alrededor, así como al de las diferentes dimensiones que lo atraviesan.

Entre estas, sin duda el concepto de enseñanza resulta imprescindible en su estudio, pues ocupa el lugar privilegiado dentro de la práctica y el pensamiento del profesor. A pesar de que es un concepto que genera grandes controversias, podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que existe un consenso público en la idea de que el concepto de enseñanza aparece irremediablemente vinculado a otro concepto: el de aprendizaje. Sin embargo, las diferentes relaciones que se han establecido entre ambos es uno de los elementos que, a nuestro juicio, abren la veda a un escenario de confrontaciones y desacuerdos que, por otra parte, ha dado lugar, al desarrollo de distintos marcos de interpretación y teorías educativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Imitando la semántica de la psicología conductista de estímulo-respuesta, algunas corrientes han utilizado el concepto *enseñanza-aprendizaje* para estudiar tales procesos; otras, sin embargo, más críticas con la interdependencia entre ambos, han fracturado esta relación causal elaborando sus discursos en torno a los

conceptos de *enseñanza y aprendizaje*. La discusión alrededor de tales denominaciones es más que un juego caprichoso de palabras; a decir verdad, se nos muestra como una invitación a una reflexión epistémico-pedagógica más profunda que insiste en hacernos preguntas.

Qué es aprender, cómo aprendemos, qué merece la pena aprender; qué entendemos por enseñar y para qué debemos enseñar, o qué relaciones se producen son algunos de los cuestionamientos que, desde diferentes enfoques o perspectivas, hemos tratado de derramar sobre estas páginas.

2. La enseñanza como transmisión cultural

La enseñanza como transmisión cultural es concebida como un proceso mediante el cual el docente transmite a las nuevas generaciones los conocimientos que han sido producidos y acumulados a lo largo de la historia de la humanidad, en la medida en la que han sido considerados eficaces y valiosos, y que conforman la cultura hegemónica con el fin de salvaguardar y dar continuidad a la sociedad. A pesar de que han aparecido nuevas perspectivas, su hegemonía en la escuela y en las prácticas de enseñanza aún sigue vigente. Entendido como un enfoque academicista y enciclopédico, más acorde con los obsoletos postulados de la escuela ilustrada, se centra en la transmisión lineal de datos, conceptos y contenidos disciplinares que son desvinculados del contexto social y cultural del alumno, así como de sus intereses y conocimientos. Desde esta perspectiva, el docente se configura como un «sabio-ignorante»; un especialista que domina y posee los conocimientos de su materia, que es capaz de explicarlos *eficazmente*, como cuerpos estáticos, objetivos y verdaderos y que posteriormente puede evaluar con rigurosidad su adquisición por parte del alumnado, pero que desvincula su campo de conocimiento de otras áreas o saberes, que ignora los sesgos consustanciales a la producción del conocimiento, los sesgos que las epistemologías con las que trabaja imponen, o las consecuencias de su conocimiento cuando se aplica a prácticas sociales complejas (Torres-Santomé, 2023).

Si bien puede reconocerse el valor del conocimiento que encierran las distintas disciplinas, uno de los principales problemas

que plantea este enfoque, denominado también enfoque tradicional, es desconsiderar

la distinta naturaleza del conocimiento elaborado que se aloja en las disciplinas y del conocimiento incipiente que desarrolla el niño/a para interpretar y afrontar los retos de su vida cotidiana. El conocimiento elaborado en los cuerpos teóricos de las disciplinas requiere esquemas también desarrollados de recepción para una comprensión significativa. [Por tanto] el alumno que carece de tales esquemas desarrollados [...] no puede sino incorporarlos de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria. (Pérez-Gómez, 2008, p.79)

De esta manera el aprendizaje se ve reducido a la asimilación acrítica de contenidos, información, y saberes –no conocimientos– que son fácilmente desechables y que no trascienden de la *memoria semántica académica* (Pérez-Gómez 2007) que utiliza el alumnado para desenvolverse con éxito en el sistema escolar.

En otro orden de ideas, la enseñanza como transmisión cultural ocasiona dilemas éticos, ideológicos y políticos, debido a que la realidad y la cultura se presentan como conceptos homogéneos, únicos, objetivos e incuestionables, obviando la naturaleza subjetiva, compleja, problemática y contextualizada del conocimiento. De esta manera, mediante el proceso de enseñanza, el docente contribuye a presentar como única y neutral una selección de contenidos culturales –generalmente a través de los libros de texto que dominan los procesos de enseñanza y aprendizaje– que responden siempre a la cultura dominante, invisibilizando y silenciando otros conocimientos o realidades, que pertenecen a la de los grupos sociales más desfavorecidos. En este sentido, la enseñanza como transmisión cultural es entendida como una forma de reproducción, no solo cultural, sino también social, política y económica que fortalece el statu quo, la jerarquización de la vida humana y la consolidación de un mundo cada vez más injusto y desigual.

No obstante, para ello es necesario establecer estrategias de legitimación social que favorezcan la aceptación de este modelo como lógico, parte del *sentido común* –que no es común, ni colectivo, ni dialécticamente construido, sino hegemónico–. De este modo, tal y como apunta Gimeno Sacristán (2021) surge la peda-

gogía por objetivos, cuyas raíces se encuentran en el movimiento utilitarista que se origina en EEUU y que, paralelamente al auge exponencial que el modelo taylorista experimentaba en la industria, pretende superar la perspectiva tradicional, focalizándose en resituar la enseñanza en el campo de la ciencia, rescatándola del «oscurantismo teórico de las posiciones que normalmente se han agrupado bajo el término «enfoque tradicionalista», «artesanal» y «academicista» (Pérez-Gómez, 2022c, p.406) y caracterizándola con el rigor, la objetividad y neutralidad del conocimiento *científico*. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje comienzan a verse atravesados por un discurso positivista y eficientista obsesionado por el control, la medición, la eficacia y el rendimiento. Desde esta perspectiva, hablamos de la enseñanza como una actividad técnica o tecnológica, o lo que Schön (1992) denominó racionalidad técnica.

3. La enseñanza como actividad técnica

A lo largo del siglo xx, a imitación de lo que estaba ocurriendo en otros campos de conocimiento de las ciencias sociales y naturales, en el ámbito educativo fue promoviéndose la búsqueda de leyes que explicasen el aprendizaje escolar y que tuvieran por tanto un impacto directo en el proceso de enseñanza con el fin de garantizar su eficacia, ofreciéndole el rigor y el estatus de una ciencia aplicada (Pérez-Gómez, 2008).

El modelo proceso-producto, que puede considerarse como el más claro exponente de esta perspectiva de enseñanza, se sustenta en la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser reducidos, siguiendo los postulados de la ciencia positivista y la psicología conductista a conductas observables que se relacionan con el comportamiento del docente cuando enseña (causa) y el rendimiento académico del alumnado (efecto). Este pensamiento facilitaba un soporte científico-técnico a la hora de proporcionar leyes y normas en la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Torres-Santomé, 1991). De este modo, para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje tan solo era necesario encontrar los estilos de enseñanza y los métodos que tienen una correlación directa con los éxitos académicos del alumnado, con un rendimiento académico positivo.

Desde esta perspectiva la aspiración fundamental consiste en poder formular hipótesis que sean replicables de un docente a otro, de un alumno a otro, de un contexto a otro (Latorre, 2003). La enseñanza se concibe de esta forma como un proceso tecnológico y racional. El docente, por su parte, se configura como un técnico que entiende los problemas que acontecen en el aula como problemas instrumentales que ha de solventar mediante la aplicación de conocimientos científicos y principios generales, de los cuales se pueden «extraer normas o recetas de intervención, que aplicados rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos» (Pérez-Gómez, 2022c, p.402). Su función se limita a la de mero ejecutor, que implementa un currículum, además, prescripto por «expertos» (la Administración, las editoriales, etc.) favoreciendo la separación entre teoría y práctica, entre investigador y docente y contribuyendo asimismo a la pérdida de su autonomía y a su desprofesionalización. El conocimiento es definido como neutral, independiente de cualquier contexto social e histórico, pasando a ser medido desde una perspectiva economicista,

sobre la base de los beneficios que aporta al sistema económico vigente [...] no es de extrañar, por lo mismo, el alto status que ocupan determinadas disciplinas frente a otras en los currículos. No es de igual valoración, por ejemplo, el estudio de la física nuclear o de la informática que el de la filosofía, la ética o la misma pedagogía. (Torres-Santomé, 1991, p.54)

El aprendizaje, por tanto, se estima en términos cuantificables, medibles y observables, y se considera dependiente del proceso de enseñanza, definiendo su eficiencia y calidad. La significación del concepto de enseñanza se desplaza así hacia el énfasis en la metodología y en las técnicas, convirtiendo la enseñanza en una actividad instrumental que implica la búsqueda de los medios oportunos, que, en cualquier caso, son considerados únicamente como reglas técnicas o procedimientos, de carácter neutral y válidos en sí mismos, para la consecución de determinados fines (objetivos). Pero ni los medios ni los fines, una vez que son legitimados *científicamente*, poseen cualidades explícitamente éticas, ideológicas o políticas que impliquen la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza «porque el positivismo es eso: renegar de la reflexión» (Habermas, 1982, p.9). Así, desde esta

perspectiva, las elecciones y decisiones tomadas con respecto a la enseñanza se realizan bajo un manto de *neutralidad* que las libera de dilemas políticos y éticos, por cuanto, tales decisiones, se presuponen socialmente dignas en la medida en la que son *científicas*, en la medida en la que son neutrales. No obstante, esta liberación tiene que ver, en mayor medida, con la insuficiencia epistemológica de tales modelos para abordar la dimensión ideológica y ética que recorre y significa la complejidad de la realidad social en general y la práctica educativa en particular, que con la consecución de un conocimiento neutral que pueda permanecer ajeno a tales preocupaciones (Angulo, 2021).

Las críticas hacia esta perspectiva de enseñanza se fundamentan, asimismo, en el entendimiento de que la realidad escolar muestra que cualquier situación de enseñanza es única, incierta, compleja y cambiante, por tanto, no existe ni puede existir una única teoría o explicación científica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que posibilite la unívoca derivación de reglas y medios que emplear en la práctica en una situación concreta. Cuando, aparentemente, la práctica educativa parece seguir los ritmos y procesos

de la lógica de la racionalidad técnica es porque el profesor ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida del aula [...] En este caso el profesor no resuelve los problemas reales que el intercambio de conocimientos y mensajes entre docente y estudiante está provocando, se limita a gobernar superficialmente el flujo de los acontecimientos. [...] así el docente conseguirá mantener el orden y desarrollar puntualmente el programa de contenidos, pero se le escapa el conocimiento de los importantes intercambios simbólicos entre los alumnos y, en consecuencia, ignora lo que realmente están aprendiendo. (Pérez-Gómez, 2022c, p.408)

Por otra parte, y, como ya hemos destacado con anterioridad, situar al docente como mero ejecutor de un currículum prescripto, promueve una política de desprofesionalización del docente, cuyas preocupaciones quedan circunscritas, casi de manera exclusiva, a los métodos y los medios, olvidando procesos de reflexión relativos a: ¿quién determina los objetivos y finalidades? ¿Qué concepciones de enseñanza y aprendizaje se derivan de tales objetivos? ¿qué modelo de escuela? ¿y de sociedad? ¿qué

puedo hacer?, ¿qué debo hacer?, ¿cuál es mi posición ética, política, pedagógica frente al hecho educativo?, etc. En otras palabras, de manera acrítica se acepta un currículum fuertemente centralizado y dictaminado desde las Administraciones. Su discusión no se concibe y si existe, se plantea únicamente en términos metodológicos: de qué manera y qué debemos hacer para poder alcanzar los objetivos previamente fijados.

Las teorías educativas se preocupan ahora solo de problemas aparentemente apolíticos relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar. Queda fuera de toda duda el cuestionamiento de las finalidades, de los objetivos educativos. [...] En resumen, podemos decir que se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural. Se ignora una cuestión crucial, el análisis de cómo el poder distribuido en una sociedad funciona a favor de intereses, de ideologías y de formas de conocimiento específicas, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de clases y grupos sociales particulares. (Torres, 1991, p. 55)

En esta dirección, otro de los problemas que plantea esta perspectiva es la caracterización del proceso de enseñanza y aprendizaje como «un entrenamiento que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades que los [seres humanos] desempeñan en una sociedad industrial» (Gimeno Sacristán, 2021, p.18). Es decir, a través de la enseñanza se potencian las posibilidades de adaptación de los sujetos y no las creadoras, las de resistencia, o las de transformación. Aprender significa, por lo tanto, almacenar, asimilar, incorporar el conocimiento que es considerado útil y rentable para las necesidades tecnocráticas de la esfera económica, de manera que cada cual, llegado el momento, pueda ocupar su lugar dentro del entramado social. Las lógicas operantes tras estos fines condicionan el entendimiento acerca de cómo significar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es, como una mera transacción, un intercambio en el que el alumno ofrece el conocimiento que es requerido por el docente para la obtención de una calificación o un título procurando para ello conseguir el objetivo de la manera más rápida posible e implicando el menor costo. Así es el propio

estudiante –como miembro de una sociedad que piensa, siente, actúa y se relaciona a través del lenguaje capitalista y neoliberal– quien demanda un aprendizaje memorístico, que, una vez sea rentabilizado, pueda ser fácilmente desechable.

4. Enseñanza para la comprensión

Las importantes transformaciones que se han ido desarrollando a lo largo de los últimos tiempos, marcadas, fundamentalmente, por el triunfo de la filosofía neoliberal y la omnipresencia de los medios de comunicación, fortalecidos por el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación, configuran un contexto sociológico posmoderno cada vez más complejo, heterogéneo y desigual, incierto, inestable, saturado de información, cambiante, acelerado e inabarcable. El compromiso educativo con las nuevas generaciones ante esta situación no consiste en facilitar el acceso a la información o a la cultura como promovían los ideales humanistas de la escuela ilustrada, sino en favorecer que los individuos sean capaces de transitar de la información al conocimiento y del conocimiento a la sabiduría (Pérez-Gómez, 2013) desarrollando las actitudes, las emociones, los conocimientos y los valores necesarios para construir su propio proyecto vital y para poder enfrentarse a este escenario de supercomplejidad (Pérez-Gómez, 2008) con conocimiento de causa, de manera crítica, autónoma, ética y responsable. Para ello es necesario considerar la enseñanza como un proceso que trascienda de su visión tecnificada, reduccionista y homogeneizadora hacia una enseñanza comprensiva-emancipadora, amparada en supuestos epistémopedagógicos críticos y poscríticos. Esta visión requiere la actualización de los contextos educativos para dar cabida a la experimentación de la cultura y a la manipulación del conocimiento en cada una de sus manifestaciones, siendo conscientes de su provisionalidad y subjetividad y de los intereses ideológicos, políticos, económicos y culturales subyacentes, de modo que tales comprensiones no se acepten como definitivas, sino como procesos de búsqueda constantes que trasciendan los límites de lo posible.

4.1. Aprender deconstruyendo

Cuando los niños y las niñas acceden al sistema escolar poseen ya conocimientos, creencias y representaciones mediados por su particular contexto vital, que son, en buena medida, inconscientes, y que conforman restrictivas y poderosas teorías personales acerca de sí mismos, así como del funcionamiento del mundo natural y social (Pérez-Gómez, 2013). Esta incorporación progresiva de interpretaciones y elaboraciones personales, más o menos erróneas o acertadas, dependiendo del carácter de sus intercambios y experiencias, son en parte una acción creadora, pero también mediatizada por el contexto sociológico en el que se originan. De este modo se construye la *memoria semántica experiencial* de los seres humanos, aspecto a través del cual analizamos la realidad y decidimos cómo intervenir en ella.

Sin embargo, a pesar de su importancia y, como hemos argumentado a lo largo de este capítulo, la escuela tradicional se ha preocupado exclusivamente por la transmisión lineal de la cultura hegemónica. Las experiencias, acontecimientos y aprendizajes que suceden en la vida cotidiana de los estudiantes han sido irrelevantes para esta escuela de tradición academicista y tecnocrática y, por esta razón, los sistemas escolares en general, y las aulas en particular, se han configurado como contextos artificiales de aprendizaje que ofrecen una cultura abstracta alejada del contexto inmediato (Pérez-Gómez, 2022a).

Así, los niños y las niñas transitan por la escuela acercándose de manera progresiva a los productos más sofisticados del arte, la ciencia y el pensamiento. Sin embargo y, aunque puedan producirse aprendizajes significativos, lo que significa un gran avance frente a concepciones memorísticas del aprendizaje, este acercamiento deja a un lado la *memoria semántica experiencial* de los estudiantes, es decir, las herramientas cognitivas, emocionales, actitudinales, etc. que cotidianamente utilizan para significar el mundo y actuar en él. Por tanto, los conocimientos que los estudiantes adquieren se convierten en meros recursos retóricos encerrados en su *memoria semántica académica*, que únicamente les sirve para resolver de manera exitosa las tareas que le demanda la escuela.

Ahora bien, si la intención es que los conocimientos que construyen significativamente a través de su contacto con la cultura

académica sean herramientas intelectuales que le sirvan en su vida cotidiana, es decir, que se adhieran a su estructura semántica experiencial, sustituyendo «las primitivas y deficientes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios» (Pérez-Gómez, 2022a, p. 73) el aprendizaje ha de ser un aprendizaje relevante y emergente. Es decir, un proceso de intercambio y negociación de significados que tiene lugar cuando se rompe la barrera entre la cultura académica y la cultura experiencial del alumno y cuya finalidad consiste en que cada estudiante movilice y cuestione sus esquemas de pensamiento y acción y las preconcepciones arraigadas en su *estructura semántica experiencial* para reconstruirla de manera informada, siendo sus teorías, sus marcos de interpretación y de actuación en el mundo reafirmados o transformados.

Las recientes aportaciones en el campo de la neurociencia también nos exigen reconsiderar el concepto de aprendizaje en este mismo sentido; es decir, como un proceso ininterrumpido de construcción, deconstrucción y reconstrucción de las representaciones cognitivas y emocionales que, de manera consciente o subconsciente rigen nuestras interpretaciones, nuestras percepciones, nuestras conductas o decisiones. Frente a las concepciones que reducen el aprendizaje humano a la asimilación e incorporación de conocimientos que no se poseen, esta idea implica considerar el aprendizaje como una modificación de lo que ya somos. Aprender significa por tanto deconstruirse, «transformar la información que uno recibe y convertirla en conocimiento propio, autónomo y activo para comprender y actuar» (Pérez-Gómez, 2020, p. 13).

Ante tales consideraciones creemos que la enseñanza debe ser entendida como un proceso de mediación que posibilite al alumnado reivindicarse como actor principal en el proceso de aprendizaje, movilizándolo sus pensamientos y explicitando aquellas teorías, ideas y esquemas mentales interiorizados mediante el proceso socialización, a fin de confrontarlos y cuestionarlos (Pérez-Gómez, 1992d). Para ello, es necesario que se desplace el interés por la estructura de las disciplinas que encierran el conocimiento científico, por la metodología y por las técnicas de enseñanza y se destaque la importancia del pensamiento, de la acción y de la reflexión, así como de los intereses del alumnado, sus experiencias vitales y sus propios

marcos de interpretación y acción en el mundo. La enseñanza podría considerarse como un proceso dialéctico que promueve la transformación y reconstrucción constante del pensamiento, los comportamientos y las actitudes de los alumnos/as «provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad» (Pérez Gómez, 2022b, p. 81), con el fin de que estos puedan configurarse como «agentes conscientes de interpretación, creación y transformación» (Pérez-Gómez, 1999, p. 62).

Para ello, el aula debe comprenderse como un espacio ecológico, un espacio de vida; esto es, un contexto sociocultural singular, complejo e incierto, marcado por la imprevisibilidad, y sujeto a la permanente creación, negociación e intercambio de significados, lo que la aleja de las visiones estáticas que pretenden reducir la práctica educativa a una actividad meramente técnica y previamente determinada y el conocimiento a un producto acabado, homogéneo y que ha de ser transmitido.

En este sentido, el docente se concibe como un mediador en la búsqueda de significados comunes e incitador del aprendizaje, pero también como un sujeto autónomo, crítico, que se adentra en procesos profundos de reflexión sobre todas aquellas dimensiones que atraviesan su identidad profesional, con el fin de reconstruirla. Para ello ha de cuestionar las teorías y creencias implícitas que dominan su práctica y pensamiento profesional y que han sido interiorizadas durante su proceso de socialización. Es decir, al igual que el alumno, el docente también ha de experimentar un proceso de deconstrucción que le haga salir de su zona de confort, transformando su conocimiento práctico en pensamiento práctico o sabiduría (Pérez-Gómez, 2010). Por su parte, el alumno se configura como el actor principal del saber, esto es, un sujeto crítico que construye, reconstruye y deconstruye el conocimiento y es capaz de seleccionar aquél que es más relevante. No obstante, en ningún caso lo realiza como individuo aislado, sino en grupo, inmerso en un proceso dialéctico en el que su conocimiento particular, generado desde su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela, dialoga y es confrontado con el de otros individuos en los intercambios académicos y educativos que tienen lugar en la institución escolar, provocán-

dose experiencias de aprendizaje relevante, es decir, de construcción de significados útiles para los propios propósitos vitales, en progresivo contacto con el conocimiento público (Pérez-Gómez, 2022a).

Desde esta posición, la enseñanza adquiere una dimensión heurística que subraya la importancia de situar en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje el conocimiento del alumno frente al conocimiento académico, fracturando la concepción lineal de enseñanza-aprendizaje y de los modelos tecnocráticos y transmisivos en los que un emisor (el docente) traslada un mensaje (el contenido académico) a un receptor (el alumno) y como resultado se produce el aprendizaje. Ambos procesos se complementan: no podemos hablar, por tanto, de enseñanza-aprendizaje sino de procesos de enseñanza y aprendizaje; dos procesos que se relacionan estrechamente, pero que no son dependientes entre sí, y entre los cuales, por tanto, no pueden concebirse relaciones causales que los simplifiquen.

5. La dimensión ética y política de la enseñanza

Como hemos manifestado ya, la enseñanza y el aprendizaje son procesos que han de partir de los propios sujetos y de su cultura, siendo considerados estos tanto como individuos autónomos que construyen y reconstruyen su conocimiento de manera subjetiva, en contacto con el conocimiento público y por medio de la negociación e intercambio de significados, como individuos pertenecientes a un grupo, a una comunidad, que ha sido configurada en un contexto sociológico, político y cultural históricamente determinado y que presenta características muy particulares, distintas problemáticas y valores que afectan al modo en el que las sociedades se desarrollan. Estas consideraciones implican necesariamente concebir la enseñanza como una actividad que promueva la participación activa de los estudiantes en la creación de su propio proyecto vital, pero que, al mismo tiempo, promueva en los seres humanos el desarrollo de aquellas competencias que los preparen para vivir y convivir con los otros en el marco de una sociedad cada vez más individualizada, compleja, desigual y heterogénea. Para ello, a nuestro parecer, es necesario considerar al menos tres cuestiones: en primer lugar, el reconocimiento

de que toda práctica educativa, por cuanto hecho intencional y práctica social, encierra siempre una dimensión ética, ideológica y política determinada. En segundo lugar, la importancia de desentrañar los múltiples significados que tales dimensiones confieren a la manera en la entendemos la escuela, el aula, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, la cultura, es decir, develar la inconsistencia y las injusticias que promueven concepciones epistemológicas neutrales y universales, que se presuponen ajenas a consideraciones de carácter ético, histórico y político; y, en tercer lugar, el deber del docente de posicionarse, de tomar partido, de desarrollar un compromiso educativo con sus estudiantes y constituirse como agente de cambio y transformación: escolar, educativa y social.

El docente no es un agente neutral, sino que contribuye a reproducir y fortalecer la estructura social, política, económica y cultural vigente o bien a actuar críticamente en y desde ella con el objetivo de transformarla. En este contexto sociológico, por tanto, el docente ha de revelar –y revelarse– de manera particular ante las injusticias que, implícita o explícitamente tienen lugar tanto dentro de la sociedad como en la escuela y que ponen en tela de juicio la calidad democrática de nuestras sociedades. Para ello se requiere un tipo de profesional dotado de competencias y cualidades más complejas que las contempladas tradicionalmente, a fin de afrontar con éxito una tarea tan rica como ardua. Se requiere, así pues, de un docente entendido como profesional reflexivo (Schön, 1998; Zeichner, 1993) como intelectual –en términos gramscianos– o intelectual transformativo (Giroux, 2001).

5.1. El docente como intelectual transformativo

El término intelectual resulta interesante desde distintas perspectivas. Por un lado, sirve para devolver al docente su condición intelectual, su vinculación necesaria con la reflexión y el pensamiento, contradiciendo las definiciones que lo instrumentalizan limitándolo a mero ejecutor. En este mismo sentido, considerar a los docentes como intelectuales, supone la crítica directa a las ideologías y perspectivas tecnocráticas de una teoría educativa que divide la planificación y diseño del currículum de su aplicación. Por otro lado, significa señalar explícitamente que los do-

centes no son agentes neutrales, sino que con la actividad profesional que ellos mismos aprueban y llevan a cabo, contribuyen a producir y legitimar diferentes discursos e intereses económicos, políticos y culturales. Asimismo, las escuelas y las aulas tampoco son espacios neutrales, sino que son entendidas como lugares políticos, culturales y económicos unidos a cuestiones de poder y control social. Por esta razón, los profesores y profesoras como intelectuales se responsabilizan de su propia práctica, planteándose cuestiones acerca de la validez de sus propios discursos, las intenciones, las finalidades detrás de su tarea, desde un posicionamiento pedagógico crítico, que abarca también una mirada filosófica, ética y política.

A este respecto, acudiendo ahora al segundo término de la ecuación, la figura del docente como intelectual transformativo implica tanto la apertura a los cambios y transformaciones a nivel educativo y social, en pos de una sociedad más justa y democrática, como la necesidad de evitar concebir la crítica y reflexión como acciones independientes de los contextos concretos de trabajo. Tal y como afirma Freire (2008) «la reflexión crítica sobre la práctica encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (p. 39). Ese examen significa, necesariamente, eliminar la tradicional dicotomía entre *el pensar* y *el hacer* y entender la crítica y la reflexión como un momento de la praxis. No obstante, la necesidad de actuar ante los problemas y realidades concretas que tienen lugar en los centros educativos, en las aulas en las que el profesorado realiza su tarea, conlleva el reconocimiento de que no existe un «afuera», sino que tales problemas y necesidades se relacionan directamente con la realidad vital de los niños y niñas y la realidad social en la que se desarrollan. En este sentido, uno de los elementos centrales de la idea de docente como intelectual transformativo consiste en promover que

lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la institución escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha institución representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. [...] Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir,

servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. (Giroux, 2001, p.65)

Significa, así pues, el reconocimiento de un proyecto que no solo contribuye a formar a los y las estudiantes para participar en la lucha contra las injusticias de orden económico, político, sociocultural, sino que también implica el compromiso de los propios docentes, quienes han de pronunciarse ante tales injusticias, tanto dentro como fuera de la escuela.

6. Textos básicos de lectura

Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Rev. Interamericana De Investigación, Educación*, 3(1) 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>

En el siguiente texto se aborda el concepto de identidad docente y se describen y analizan las señas de identidad que caracterizan la profesión, destacando la socialización previa y su influencia en las creencias y teorías que el profesorado desarrolla en relación con su ejercicio profesional y que tienen un fuerte impacto en el mismo, la relación entre el contenido que se enseña y la creación de identidad, el aislamiento del profesorado y el rechazo a la retroalimentación por parte de otros colegas, la predilección por el aprendizaje a partir de la experiencia y el conocimiento práctico, la mejora del alumnado, como fuente de motivación profesional, la falta de preocupación y acogida a quienes se inician en la docencia, entre otros.

Pérez Gómez, A. (2022). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Morata.

En este capítulo el autor plantea el problema de cómo concebir la praxis docente en el aula y en la institución escolar para provocar el aprendizaje, entendido este como un proceso subjetivo de reconstrucción del conocimiento. Para ello se analizan: a) Los distintos enfoques que han dominado el campo de la enseñanza: la enseñanza como transmisión cultural; la enseñanza como

entrenamiento de habilidades; la enseñanza como fomento del desarrollo natural y la enseñanza como producción de cambios conceptuales; b) Los diferentes modelos de explicación de la vida en el aula: modelo proceso-producto; el modelo mediacional y el modelo ecológico de análisis del aula; c) Las dimensiones de la práctica educativa: la práctica de la enseñanza como actividad técnica; la dimensión heurística y la dimensión ética.

Pérez Gómez, A. (2022). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Morata.

En este capítulo el autor plantea la necesidad de revalorizar el concepto de cultura como elemento fundamental en el aprendizaje de los seres humanos. Por ello argumenta que la escuela ha de transitar desde los presupuestos piagetianos hasta los planteamientos que consideran el aprendizaje y la educación como la reconstrucción del conocimiento sobre la base de la reinención de la cultura. Esto es, ir más allá de la teoría del aprendizaje significativo rompiendo las barreras entre la cultura académica y la cultura experiencial del alumno. Así, el autor propone y desarrolla la teoría del aprendizaje relevante y sus implicaciones en la reconstrucción informada de la acción y el pensamiento de los estudiantes.

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17.

En este artículo se aborda la necesidad de crear una nueva cultura pedagógica y un nuevo docente adecuados a las demandas y los retos que presenta la sociedad actual. Específicamente se describen las características más destacadas que esta nueva cultura y nuevo docente deben tener y se analiza el tipo de formación inicial que ha de recibir el profesorado del siglo XXI. Se reflexiona asimismo sobre la importancia de la formación del pensamiento práctico del profesorado como medio para la mejora de su desarrollo profesional.

Angulo Rasco, J. F. (2021). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación En La Escuela* (7),23-36. <https://doi.org/10.12795/IE.1989.i07.02>

En este artículo el autor desarrolla una crítica hacia la concepción de la enseñanza como una actividad tecnocrática, proponiendo una visión alternativa que resignifique toda acción educativa como una práctica, es decir, entendiéndola como un proceso relacional en el que a) prevalecen la incertidumbre frente a las certezas que ofrecen las dimensiones técnicas de la enseñanza y la contingencia y singularidad de los contextos escolares frente a la pretendida uniformidad y homogeneización b) la enseñanza y la práctica educativa han de partir de una reflexión sobre la acción y c) la educación es una actividad intencional, marcada por tanto por dimensiones éticas y políticas que han de ser consideradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a los discursos neutrales de las perspectivas tecnocráticas y transmissivas que dominan los escenarios escolares actuales.

Zeichner, K. (1985). *Dialéctica y socialización del profesor. Revista de educación*, 277, 95- 123.

En este texto se articula una reflexión sobre la socialización del profesorado, atendiendo especialmente a la experiencia de prácticas. Para ello el autor realiza un análisis y crítica de los estudios que se enmarcan en postulados funcionalistas, pues identifican a los docentes noveles como sujetos pasivos sometidos al orden institucional sin capacidad de contestación. En su lugar, el autor postula una perspectiva de socialización como proceso dialéctico en el que la interacción permanente entre individuos y entre estos y las instituciones provoca una redefinición del rol docente ante el proceso de socialización. Además, apostilla una serie consecuencias desde la perspectiva dialéctica de socialización del docente para la formación del profesorado y para la investigación.

7. Actividades para la reconstrucción del conocimiento

Actividad 1

Para analizar los modelos, enfoques y dimensiones de la práctica educativa, lee el capítulo de Ángel Pérez Gómez: Pérez Gómez, A. (2022). Enseñanza para la comprensión En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Morata. y haz una tabla resumen en la que compares los distintos modelos, enfoques y dimensiones de la práctica educativa que desarrolla el autor analizando y describiendo el concepto de docente, el concepto de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento que se deriva de cada uno de ellos.

Actividad 2

Para intentar aprender deconstruyendo(nos), vamos a llevar a cabo una autobiografía escolar, en la que deberéis escribir un relato personal acerca de vuestra propia biografía escolar explicitando aquellos elementos curriculares, organizativos y/o relacionales (con los docentes, familias, grupos de pares, comunidad, etc.) que dejaron mayor impronta en vosotros mismos o vosotras mismas. Posteriormente compartid vuestro relato con otros compañeros y compañeras y realizad un análisis conjunto de las producciones, develando aquellos aspectos que pensáis que han influido en las teorías y creencias que tenéis acerca de la enseñanza y el aprendizaje y de vuestro rol como docentes. Finalmente, elaborad otro texto en el que, de manera crítica y argumentada confrontéis vuestras teorías y creencias con lo aprendido.

Actividad 3

Considerando la necesidad de profundizar en el nuevo perfil que requiere el profesorado para el siglo XXI, vamos a profundizar en las competencias docentes. Y es que, en la actualidad, el profesorado se enfrenta a nuevas demandas y desafíos en su ta-

rea profesional que han de modificar el rol que tradicionalmente ha venido desarrollando. Haz un listado en el que enumeres, describes y argumentes cuáles son las competencias necesarias para el profesorado del siglo XXI atendiendo a las particularidades de tu contexto. ¿En qué medida es posible que puedan desarrollarse? ¿Qué factores consideras que intervienen en su éxito o fracaso?

8. Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. F. (2021). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación En La Escuela*, (7), 23-36. <https://doi.org/10.12795/IE.1989.i07.02>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2001). Los Profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, (15), 60-66.
- Gimeno-Sacristán, J. (2021). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2007). Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A. Y Duschatzky, L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. (pp. 113-144). Miño y Dávila.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Latorre-Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Pérez-Gómez, A. (2022a). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp.63-64). Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2022b). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno-Sacristán y Pérez- Gómez. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 78-114). Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2022c). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 398-429). Morata.
- Pérez-Gómez, A. (1992d). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 29, 125-140.

- Pérez-Gómez, A. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En Angulo Rasco, F. (coord.). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. (pp.39- 64). Miño y Dávila.
- Pérez-Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En Pérez Gómez, A., Martínez, M., Tey, A. Essombra, M.A, y González-González, M.T (Eds.) *Profesorado y otros profesionales de la educación*. (pp. 7-36). Octaedro.
- Pérez-Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno-Sacristán (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68. 37-60.
- Pérez-Gómez, A. (2013). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis Educativa*. 24, 3, 1-24.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Torres-Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.
- Torres-Santomé, J. (23 de febrero de 2023). Educación en tiempos de Neoliberalismo: profesoras y profesores como activistas sociales. *Página de Jurjo Torres*. <https://jurjotorres.com>
- Zeichner, K. (1985). Dialéctica y socialización del profesor. *Revista de educación*, 277, 95- 123.

La acción tutorial en la universidad como estrategia para la inclusión

SUSANA FERNÁNDEZ LARRAGUETA

<https://orcid.org/0000-0002-0555-4331>

Universidad de Almería

1. Introducción

Generalmente, cuando se habla de docencia, tanto en el nivel obligatorio como en el universitario se piensa casi con exclusividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por el que el docente transmite unos conocimientos culturalmente hegemónicos, en el primer caso, y científico-técnicos en el nivel universitario. Sin embargo, limitar la función docente a esta perspectiva transmisiva es tener muy poca visión sobre, por un lado, la compleja realidad social que ha pasado de percibir la sociedad desde una perspectiva estéticamente homogénea, donde la diversidad étnica, cultural y de género se veía minimizada a un perfil hegemónico sobre el que basculaba toda la acción académica, a una realidad compleja con múltiples vértices que han de considerarse como parte de la riqueza del conocimiento; por otro, las nuevas tecnología amparadas en lo que denominamos la sociedad de la información y la comunicación, ha roto las fronteras transmissivas del conocimiento, pasando éste a ser expuesto, manipulable y publicitado en diferentes espacios virtuales, perdiendo el docente el control de la difusión del conocimiento ‘verdadero’ como función preeminente; y por último, la visión economicista de rendimiento que equipara la calidad del sistema educativo o/y de sus instituciones a un conjunto de criterios cuantificables, medibles y fácilmente comparables, que ha favorecido la visión clientelar del sistema (Fernández-Sierra, 2002), primando las necesidades del cliente en el sentido de que hay que proporcionar

lo que demanda porque lo paga, no porque sea lo deseable en un ámbito de reformulación del conocimiento, como es la universidad.

Asumir el rol del tutor o tutora universitario, supone fracturar la idea moderna de que hay una única forma de construir y transmitir el conocimiento (Tadeu Da Silva, 2001). Muchos son los docentes que piensan que transmitir un conocimiento científico puro, es un hecho objetivo, y pierden de vista toda la violencia simbólica que hay detrás de sus actuaciones docentes, desde cómo se dirige al alumnado a través de la comunicación verbal y no verbal, hasta cómo establece los mecanismos de control calificador, pasando por la jerarquía impuesta en el aula, la metodología de trabajo o cómo son tratados los conocimientos científicos. Y es que, en este último punto, el sistema está organizado no para la recreación del conocimiento sino para el sistema productivo de control de lo que se dicta y del conocimiento que se transmite, formando estudiantes enciclopédicos, aptos para jugar al trivial pero no para reformular el conocimiento y convivir socio-laboralmente en un contexto intercultural y diverso. Este pensamiento pedagógico socializado por múltiples docentes, se ampara en estructuras institucionales educativas que basan su función en el control de horarios y disciplinas que permite fiscalizar por un lado, dónde y cuándo está cada cual (estudiantes y docentes), y por otro, el conocimiento que se da a los ciudadanos del futuro (básicamente hegemónico).

Ante esta dicotomía, la acción tutorial ha de fomentar en la comunidad educativa una visión más abierta, flexible y global, donde: se visibilice la diversidad de la microsociedad universitaria y de la sociedad en general, se analicen los contextos sociales y de aula, bajo variables interculturales y de género, y se favorezcan actuaciones de cambio en las aulas universitarias, en primer lugar, y en los espacios laborales, en segundo. Para este fin, es importante que tengamos en cuenta como tutores/as y docentes, que debemos proporcionar conocimiento científico y laboral a nuestros estudiantes (Gimeno Sacristán, 1999). pero teniendo en cuenta la diversidad, de manera que: conocimiento sí pero permitiendo que estudiantes diversos lleguen a ese conocimiento de manera diversa.

2. La acción tutorial en la universidad

La importancia que la acción tutorial ha ido adquiriendo en la educación obligatoria, como una función prioritaria de los docentes que les permite conocer en profundidad y de manera holística a sus estudiantes, adecuando el sistema, el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje a sus características, ha desembarcado con fuerza en el contexto universitaria, considerándose ésta un valioso instrumento para:

- ▶ el alumnado, porque se «convierte en un servicio de atención que le proporciona información, formación y orientación sobre su proceso formativo» (Álvarez González, 2008: 75);
- ▶ el docente-tutor/tutora, porque ésta suministra información relevante sobre la realidad formal-académica y personal de los estudiantes, lo que le permite adecuar el conocimiento técnico-profesional a dicha realidad. Así mismo, le permite profundizar en su práctica docente, reflexionando sobre el currículum y sus componentes, como la metodología o la evaluación;
- ▶ la institución, porque le permite detectar las necesidades y/o dificultades que se den en el pensum, así como conocer las carencias formativas y personales de sus estudiantes. Con estos datos, la institución puede retroalimentarse y mejorar.

No obstante, este interés creciente por la acción tutorial en la universidad ha de analizarse desde un prisma de asesoramiento sistémico: que valora y tiene en consideración a los miembros de la comunidad educativa, que parte de la responsabilidad del sistema y de sus profesionales, que analiza y reflexiona proactivamente la realidad desde una visión curricular e inclusiva, actuando de manera integral y donde la figura del tutor/a emerge como «indagador, colaborador y asesor» (Fernández-Larragueta, 2012: 48); frente a tradicionales visiones orientadoras de carácter remedial que identifican la problemática indiscutible en la figura del estudiante, responsabilizándole del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, actuando desde una visión academicista y tecnificada del conocimiento, asumiendo el tutor o tutora una intervención exclusiva de señalar los problemas (Selvini, 2000) y ejecutar las acciones que agentes externos indican.

3. Modalidades de acción tutorial

La acción tutorial no debe establecerse como un mecanismo de ‘receta’ en el que todos los docentes asumen sin más una función homogénea, puesto que esto terminaría con una de las funciones fundamentales de la intervención tutorial asesora, a saber, la atención inclusiva del alumnado diverso. Para ello, se hace necesario conocer las posibilidades y opciones que se presentan. Por ello y tras el estudio de diversas investigaciones, entre las que destacan las de Rodríguez Espinar et al, 2004 y Álvarez González, 2008, a continuación, establecemos una clasificación bajo cuatro parámetros de análisis.

3.1. Según el para qué de la acción tutorial

Más allá de la importancia de los diferentes parámetros aquí usados para la clasificación de la acción tutorial, quizás el más relevante por su incidencia temática y organizativa, sea el que aquí presentamos en primer lugar, es decir, el uso o el para qué de ella.

Podemos establecer una clasificación interna de este apartado en cuatro grandes bloques de uso de la acción tutorial: En primer lugar nos encontramos con la **tutoría burocrática-funcional** que en el contexto español está bien definida y legislada a raíz de la Ley de Reforma Universitaria –LRU– (1985) en el RD 898/1985 de 30 de abril, en el que se explicitaba en el marco del «*régimen de dedicación*» (p. 18928) del profesorado, al establecer un horario semanal de tutoría-atención al alumnado de entre 6 horas para los tiempos completos y, de 6 a 3, según sea el contrato de los tiempos parciales; no obstante, el principal problema de esta tipología es la falta de estructura de contenido de lo que ha de hacerse, lo que provoca una dualidad puesto que por un lado, favorece la flexibilidad de atención, pero por otro, al vaciarse esos tiempos de actuaciones provoca, en ocasiones, que no se haga nada.

La **acción tutorial de asesoramiento académico curricular**, sería el segundo bloque, y éste está dirigido a conectar el conocimiento científico de las diferentes disciplinas con los intereses y necesidades de los estudiantes. En este sentido, hablaríamos del tutor o tutora con funciones dirigidas al desarrollo curricular y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tutor o tutora, como conocedor del currículum informa, cuestiona, reformula y responde a los estudiantes individual o en grupos reducidos, proporcionándoles material, bibliografía, etc. que les permita abordar la construcción de los conocimientos académicos. Así mismo, es el espacio idóneo para, no sólo informar a los estudiantes de los resultados de los exámenes, sino para guiarles en aquellos aspectos de conocimiento a mejorar, además de utilizarse en encuentros que pretenden combinar la teoría con la experiencia práctica-profesional de los estudiantes. En este sentido, la tutoría permite al docente asesorar y favorecer la construcción de los aprendizajes, mediando y orientando el proceso de formación de los alumnos/a, reivindicándose ésta como una tutorización didáctica consustancial al hecho de ser docente

En tercer lugar, encontramos la **tutoría y la orientación académico-profesional**, donde el docente adquiere una competencia de *academia and career advising*, relacionada con el asesoramiento sobre itinerarios académicos y salidas profesionales. Sin embargo, la acción tutorial, no debe estar guiada por una práctica exclusivamente informativa sino que debería estar orientada a tres ejes de actuación (Fernández- Larragueta, 2004): el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de las opciones y posibilidades académicas y profesionales, y la toma de decisiones que conlleva la relación de los dos aspectos anteriores. Aunque estas tres acciones son clásicas en la orientación vocacional, académica y profesional, lo cierto es que la tercera pata, la relacionada con las responsabilidades, es un aspecto actualmente olvidado en la educación postmoderna, centrando casi exclusivamente la mirada en la exposición informativa. Por ello, se hace imprescindible, que en el contexto universitario –que derivará en prácticas profesionales y sociales–, los estudiantes aprendan a tomar decisiones y responsabilizarse de las actuaciones que ello conlleva.

Finalmente, hablamos de la **tutoría como orientación personal** en el que el tutor o tutora adquiere un status de atención más allá de lo estrictamente académico. En este caso, la tutoría se hace siempre individual y trata cuestiones más profundas en la relación docente-estudiante-institución, llegando el estudiante a poder hablar abiertamente de sus vivencias personales-académicas dentro de la institución.

En este modelo es importante ser consciente de que el tutor o tutora no es el counsellor de la universidad (orientador con cono-

cimientos psicopedagógico-clínicos), por lo que ha de ser cauto y diligente en derivar aquellos casos que requieran otro tipo de actuaciones directivas, tales como: enfermedades psiquiátricas, depresiones, bullying, violencia racial, de género o sexual, etc.

3.2. Según cuándo se produce la acción desde la perspectiva del estudiante

Podemos distinguir tres momentos a lo largo del proceso formativo universitario en el que los estudiantes requieren de acción tutorial, variando las temáticas, necesidades e intereses demandados.

En un primer momento, que podemos denominar como de **ingreso a la universidad**, la tutoría ha de estar encaminada a mejorar el proceso de transición del espacio pre al universitario. En este sentido, es importante considerar las palabras de Gimeno Sacristán (1997:17) cuando habla de las transiciones como «momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro a dónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación», puesto que la acción tutorial no puede limitarse exclusivamente a la información básica para elegir la mejor carrera universitaria en base a sus posibilidades y limitaciones o a la presentación de los deberes y derechos del *Alma Mater*, sino que se ha de tener en cuenta la nueva etapa, personal, ambiental, curricular y académica del estudiante para minimizar el impacto de la transición.

El segundo momento es el más largo en la tutorización, puesto que se extiende a lo largo de todo el **proceso académico universitario**. la tutoría se encamina fundamentalmente a dar cobertura académica, pedagógica y curricular, más allá de circunstancias concretas que lleve al estudiante a recibir una orientación individualizada, de carácter counsellor.

Finalmente, y como tercer momento, encontramos la **fase de egreso**. En este periodo de transito al mundo laboral, se requiere de una tutorización basada en la orientación profesional, informando a los estudiantes de las posibilidades laborales y de los requisitos de las mismas. Así mismo, y considerando que la sociedad demanda profesionales flexibles capaces de reformular su conocimiento, esta etapa es básica para que los estudiantes se den cuenta de la necesidad de la formación a lo largo de la vida.

A continuación se presenta una serie de ideas temáticas demandadas por el alumnado y que pueden ser objeto de trabajo en la acción tutorial, según las fases:

- ▶ Fase de ingreso: Acogida del alumnado por parte del tutor/a: jornadas de puertas abiertas; Tomar conciencia de los Derechos y Deberes del estudiante universitaria. Vivenciar el Alma Mater; Recogida de información sobre la realidad del alumno/a: quién es y características socioculturales y emocionales; Facilitar la integración del alumno en el grupo-clase y en la dinámica universitaria.
- ▶ Fase de desarrollo académico-universitario: Coordinar al equipo docente de grupo en lo relativo a la planificación docente del grupo-clase (organización horizontal del profesorado); Conocimiento de la programación general del año académico y de los diferentes cursos; Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas para detectar las dificultades y necesidades, y articular las respuestas educativas, académicas y sociolaborales adecuadas o recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos; Información del conocimiento académico (como tutores/as de asignatura); Fechas y modalidades de evaluación y calificación (fechas relevantes); Informar a los alumnos y alumnas de los resultados del proceso de evaluación y asesorarles sobre las dificultades detectadas y sobre su promoción; Orientación para el aprendizaje académico: técnicas de síntesis, preparación de trabajos, cultivo de pensamiento divergente y creativo; Favorecer los procesos de maduración profesional y de la orientación académica y profesional de los alumnos.
- ▶ Fase de egreso: El futuro profesional; Información profesional: presentación de las opciones académicas y profesionales; Análisis de las posibilidades y limitaciones individuales; Asunción de responsabilidades; La formación a la largo de la vida.
- ▶ Transversales de carácter ambiental: Autoconcepto y conocimiento de sí mismo; Fomentar el desarrollo de actitudes participativas y solidarias; Fomentar actitudes en consonancia con la ética medio ambiental; Fomentar actitudes inclusivas, no sexista,, xenófobas o racista, e intolerante con el otro; Favorecer las relaciones sociales: desarrollar habilidades sociales.

3.3. Según el número de estudiantes que realizan la tutorización

Como docentes podemos decidir, según la temática e interés de la misma, organizar la tutoría de manera **individual** o **grupal**. En el primer caso, se atenderá al alumnado sobre aspectos de carácter personal, académica o curricular, pudiendo habilitarse un horario semanal y público en el que el alumnado pueda acudir sin previa cita; en el segundo, es muy utilizado lo que hemos denominado como modelo docente, agrupando al alumnado en formato seminario para debatir o profundizar en conceptos académicos y prácticos.

Finalmente hablaremos del *Peer tutoring*, que son tutorías indirectas a través los grupos de pares, de manera que la acción la ejercen los propios estudiantes. Para ello, se hace necesario una fuerte formación previa como monitores, por parte del tutor o tutora, a fin de que le ayuden en la acción tutorial. Así, en el contexto de la *tutoría de orientación académica y profesional*, pueden hacer de *cicerone* con los estudiantes de recién ingreso; y en el caso de la *tutoría como asesoramiento académico-curricular* y en el *modelo docente*, los estudiantes pueden favorecer con un lenguaje común, la adquisición del conocimiento académico.

3.4. Según el espacio en el que se produzca la acción tutorial

Atendiendo a las posibilidades que nos ofrecen las TICs, podríamos hablar de tutorías en: el **aula**, espacio central de la docencia y, por ende, de la acción tutorial académica, curricular y docente; **despacho del docente**, ámbito clásico de las horas de tutoría instauradas institucionalmente para la atención directa al alumnado, y de las que el estudiante puede hacer uso para cuestiones personales, curriculares u orientadoras; y el **espacio virtual** que posibilitan programas como WebCT o Moodle, permitiendo la comunicación asincrónica, multidisciplinar y favoreciendo la movilidad del estudiantes.

Estos cuatro ejes de análisis y clasificación de la acción tutorial permite observar las grandes posibilidades que esta intervención tiene en la atención e inclusión del alumnado en los procesos académicos, profesionales y personales derivados de su

participación en el contexto universitario. Es importante recordar la necesaria asunción de la acción tutorial por parte del profesorado y de las instituciones académicas, como un elemento fundamental de la praxis de los docentes, trascendiendo la exclusiva intervención a través de la enseñanza transmisiva. Y es que la sociedad postmoderna actual, demanda de la universidad un paso más allá de la mera adquisición de conocimiento técnico para participar activamente en el espacio social y profesional, de ahí la necesidad de formar no sólo profesionales flexibles, holísticos, con capacidad de uso y transformación del conocimiento, sino capaces de colaborar, coordinarse respetando la diversidad de sus compañeros y compañeras.

4. Textos básicos de lectura

Fernández-Larragueta, S. (2012). *La tutoría en la universidad: una acción docente para la inserción sociolaboral*. En Fernández Sierra, J. (coord.). *Orientación profesional e inserción sociolaboral: bases para la puesta en escena del programa SUORIL*. Almería: Education & Psychology I+D+i Publihing.

A través de este texto se puede profundizar sobre la acción tutorial, correlacionándola con dos aspectos básicos: el primero, de carácter sociológico, por cuanto establece la importancia del uso de la acción tutorial en el contexto sociológico postmoderno; y el segundo, de tipo psicopedagógico, puesto que analiza en profundidad la corriente epistémica que sustenta la acción tutorial desde un prisma de *counselling* a otro de *guidance*.

Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

A lo largo del libro, Tadeu da Silva utiliza como hilo conductor la línea temporal, a fin de ir presentando los diferentes paradigmas curriculares que han ido construyendo la perspectiva actual de qué es el currículum. En este sentido, parte de la visión tradicional inicial para adentrarse en los postulados técnicos más cercanos a la psicología, para, posteriormente enarbolar la necesidad crítico-social, a partir de autores como Appel, Giroux o Bernstein. Finalmente, y considerando el contexto sociológico, incorpora una nueva visión curricular postmoderna, incluyendo

el análisis del metarrelato o la inclusión de aspectos de la teoría queer y el feminismo.

5. Actividades para la reconstrucción del conocimiento

A fin de profundizar en la necesidad de la acción tutorial como eje de atención a la diversidad y orientación en la Universidad, se proponen las siguientes actividades:

.....

Actividad 1

.....

A partir de la lectura del capítulo de Velaz de Medrano –Velaz de Medrano, C. (2002). Orientación e intervención psicopedagógica. Málaga: Aljibe. (184-190)– y de las explicaciones presentadas en este escrito, analizar la correlación entre la historia de la orientación y las funciones de la escuela, para reflexionar acerca de la importancia de la acción tutorial y la diferencia existente entre la Ac. Tutorial con raíz instruccional y la Ac. Tutorial con raíz educativa.

.....

Actividad 2

.....

Para sintetizar lo aprendido en relación a la acción tutorial y su imbricación en una epistemología pedagógico-orientadora, se propone la realización del siguiente cuadro:

MODELO de Acción tutorial:✕
Cúales son sus características básicas?🔗 ✕
Cúales son sus aspectos positivos y negativos?🔗 ✕
Qué tipo de escuela-formación universitaria se favorece? Una educativa; una instructiva. Por qué?🔗 ✕
Quién actúa en la acción tutorial y para qué?🔗 ✕

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (1): 71-88.
- Fernández Sierra, J. (dir.). (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Fernández-Larragueta, S. (2012). La tutoría en la universidad: una acción docente para la inserción sociolaboral. En Fernández Sierra, J. (coord.). *Orientación profesional e inserción sociolaboral: bases para la puesta en escena del programa SUORIL*. Almería: Education & Psychology I+D+i Publihing.
- Fernández-Larragueta, S. (2004). *La acción psicopedagógica en los Institutos de Educación Secundaria: análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as*. Almería: Serv. Publicaciones UAL.
- Gimeno Sacristán, J. (2022). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- REAL DECRETO DE REFORMA UNIVERSITARIA 898/1985, de 30 de abril sobre Régimen de Profesorado Universitario. BOE N° 146.
- Rodríguez Espinar, S. (doc. inédito). Sobre la tutoría universitaria. (Enlace web: www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/TitoriaUniversitaria/Sobre%20la%20tutoria%20universitaria%20Espinar.doc)
- Selvini Palazzoli, M. (2004). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós Educador.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

El currículum: ser competente en la sociedad del siglo XXI

JOHANA MUÑOZ-LÓPEZ¹, M^a JOSÉ MARTÍNEZ-MARTÍNEZ²
Y SUSANA FERNÁNDEZ-LARRAGUETA³

¹ <https://orcid.org/0000-0001-9708-958X>

² <https://orcid.org/0009-0002-8380-0005>

³ <https://orcid.org/0000-0002-0555-4331>

Universidad de Almería

1. Las políticas educativas internacionales para el diseño curricular

El crecimiento exacerbado de los poderes hegemónicos y su influencia en las decisiones políticas internacionales no pasa desapercibido para la gestión educativa ya que, a pesar de los cambios organizativos durante los siglos XX y XXI basados en los Derechos Humanos y en los Derechos de los Pueblos (Torrés-Santomé, 2011), predomina la concepción ideológica de las políticas económicas internacionales que buscan una economía basada en el conocimiento. Una filosofía educativa internacional donde el control sociocultural a través de la selección de los conocimientos que constituyen los proyectos educativos se convierte en el epicentro de su acción para la perpetuidad del statu quo.

Bajo esta filosofía educativa, emergen dinámicas internacionales para la gestión organizativa de las instituciones escolares inspiradas en las estrategias del sector económico que aplica un plan de acción basado en la Total Quality Management (TQM) –Gestión de Calidad Total (GCT) en español–, donde se busca la satisfacción de los/as clientes/as a través de la adquisición de productos de calidad, que se ofrecen mediante servicios de calidad y bajo una gestión de calidad. Una filosofía en la que la calidad, un término polivalente, adquiere el significado de medición y control, reduciendo toda acción del proceso de producción y venta

a la obtención de unos resultados medibles, simplificando a un mero porcentaje la consecución de los objetivos previamente establecidos para cada una de las fases del proceso de «compra-venta». Así, podríamos afirmar que las Teorías del Capital Humano continúan vigentes en el sector económico bajo la promulgación de reducir toda acción humana a lo fácilmente medible para conocer la rentabilidad económica de las inversiones realizadas.

El interés por la transposición organizativa del sector económico a los sistemas educativos era inminente por la sed de control ante la rentabilidad económica en las inversiones educativas y la formación de los/as ciudadanos/as. Como tal, la articulación de «asesores/as» en el ámbito educativo es más que justificada, unos/as asesores/as procedentes de organizaciones internacionales económicas conocidas como la Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Entre las distintas funciones que se le atribuyen a los/as asesores/as está el diseño de unos indicadores educativos que se convierten en el instrumento internacional para la organización de los sistemas educativos, definiendo los contenidos requeridos en la formación de los/as ciudadanos/as para desempeñar los futuros puestos de trabajo. Por tanto, con el fin de salvaguardar la finalidad de su acción, la IEA y la OECD, inspiradas en la filosofía económica empresarial, diseñan evaluaciones educativas externas en las que los indicadores educativos internacionales se convierten en el eje vertebrador; adoptando un nuevo formato conocido cómo: «objetivos educativos internacionales». Una estrategia que permite la quietud de los poderes hegemónicos al definir con exactitud lo que se debe aprender, bajo discursos economistas donde nada tiene valor o vale la pena aprenderse sino tiene una aplicación directa en el trabajo futuro (Fernández- Sierra, 2011). Una estrategia que garantiza el control del statu quo mediante la selección de los contenidos/objetivos educativos que se indexan en la concreción curricular de los sistemas educativos.

A pesar de las estrategias educativas internacionales a las que se ven sometidos los sistemas educativos, no podemos olvidar la propia idiosincrasia de cada uno para comprender la orientación filosófica, social, pedagógica y política que concierne el diseño curricular ya que para su configuración y desarrollo influyen, entre otros, aspectos cómo: prácticas políticas, sociales,

económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc. Asimismo, es importante analizar cómo ese proyecto de cultura «escolarizada» se define para los contextos educativos ya que si algo en el mundo educativo no es neutro es el proyecto cultural y de socialización que diseñan los sistemas educativos (Gimeno-Sacristán, 2002).

2. El proyecto curricular de los sistemas escolares

El eje emblemático para la gestión educativa es el currículum por la función atribuida como regulador de los contenidos. Sin embargo, esa regulación implica mucho más que una mera organización de los contenidos escolares, ya que a través de la selección cultural se delimita la estructura y el diseño de los niveles y modalidades educativas que han de tener los sistemas escolares. Así, se determina la transición interna de los/as alumnos/as, se definen los indicadores de éxito y/o fracaso escolar, se controla el funcionamiento de las instituciones educativas y, por ende, la acción de los equipos docentes, definiendo las metodologías a emplear, entre otros elementos; es decir, el currículum se convierte en el instrumento organizativo de los sistemas escolares. Como tal, los niveles y las modalidades educativas se emplean para la estructura del sistema escolar, una estructura que requiere de diferentes diseños curriculares según las finalidades implícitas y/o explícitas en cada una de ellas. Este hecho, a priori, parece ofrecer una «flexibilidad curricular» para garantizar el derecho a la educación de todos/as los/as ciudadanos/as. No obstante, al encontrar diferentes etapas educativas, los diseños curriculares deben acatar las finalidades y/o intenciones implícitas y/o explícitas nacionales y/o internacionales que se plantean para cada modalidad, ofreciendo una formación en la que se prepara a cada ciudadano/a para la tarea específica que va a desempeñar.

La extrapolación de esta filosofía curricular en los sistemas escolares supone la adopción de una organización concreta sobre cómo ha de ser el currículum educativo ante la organización de los contenidos, lo que ocasiona emplear un diseño clásico, lineal y disciplinar, conocido también como un conjunto de disciplinas yuxtapuestas que siguen una estructura arbitraria y descontext-

tualizada (Torres-Santomé, 2006). No obstante, la delimitación de los contenidos para el diseño curricular es una «condición lógica» en el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser una filosofía curricular procedente del sector económico, aceptada por las políticas educativas internacionales que justifican este diseño mediante la teoría de preparar a través de las instituciones escolares a los/as futuros/as trabajadores/as, olvidando la función social del currículum entre la práctica escolar y el mundo del conocimiento o de la cultura en general (Tadeu da Silva, 2001; Gimeno-Sacristán, 2002).

La idiosincrasia de cada sistema educativo queda nublada ante las presiones de las políticas educativas internacionales que definen, implícitamente, un modelo curricular a través de los indicadores educativos internacionales que han de conseguirse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un proceso de segregación cultural que limita el conocimiento, jerarquizando el currículum a un diseño de «talla única» donde la subjetividad y la contextualización no tiene cabida ante la homogeneización sociocultural. La escuela se pone a merced de la reproducción de los comportamientos socialmente establecidos.

3. La cultura curricular a través de un enfoque tecnocrático

A pesar de que todo planteamiento pedagógico se enriquece, entre otras, de las aportaciones que el campo de la psicología puede realizar para la fundamentación de los diseños y/o proyectos curriculares, no podemos olvidar que la psicología se ha desarrollado al margen de las preocupaciones pedagógicas, por lo que es evidente que no todo conocimiento psicológico es aplicable a la educación y que ninguna teoría por sí sola puede explicar la dimensión psicológica del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gimeno-Sacristán, 1984). De lo contrario, caeríamos en la tentación del reduccionismo, generalizando que todas las personas aprenden por igual.

No obstante, dada la magnitud de poder que adquieren las propuestas de evaluaciones externas, inspiradas en la filosofía de la TQM y las teorías del capital humano, parece más que justificable el diseño de una nueva pedagogía que guíe a las institu-

ciones educativas a la aplicación y/o diseño de programaciones que se sustenten en justificaciones «científicas y objetivas». Una pedagogía que persevere la disposición curricular en disciplinas y objetivos, como el diseño de las evaluaciones externas, para «facilitar» la acción docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir los resultados esperados. Así, emerge una nueva convergencia pedagógica denominada: «pedagogía por objetivos» (Gimeno-Sacristán, 1984). Dadas las confluencias de las teorías económicas inspiradas en el eficientismo para obtener una mayor rentabilidad económica, la pedagogía por objetivos comienza a justificar su aplicación en el eficientismo social. Sin embargo, al unísono de esta filosofía educativa, emerge la corriente psicológica conductista que dada la similitud en la fundamentación teórica se «acepta» como teoría para sustentar este nuevo planteamiento pedagógico basado en objetivos.

La corriente de la psicología conductista se fundamenta en el estudio del comportamiento observable para justificar porqué actuamos como actuamos; reduciendo la conducta humana a lo fácilmente observable, medible y cuantificable para conocer, predecir y controlar esa conducta. Es una teoría que se basa en el ensayo-error y que busca estímulos externos para conseguir la conducta deseada al estímulo planteado. Una teoría psicológica que reunía todos los requisitos «científicos» para alegar la aplicación de la pedagogía por objetivos, y que además se enriquece con diversas aportaciones psicológicas de autores como Bloom, Gagné, Guilford y Mager (Gimeno-Sacristán, 1984). Entre sus aportaciones, resalta el diseño de diversas taxonomías de objetivos educativos caracterizadas por la clasificación u ordenación en grupos o subgrupos de los contenidos educativos que deben adquirir los/as alumnos/as, simplificados en grupos de objetivos y actividades que debían emplearse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se sectorizan y cosifican los contenidos ante la necesidad imperante de control por la inquietud de diseñar estrategias de evaluación que permitan obtener una fácil medición del conocimiento ya que la mensurabilidad y la cuantificación de los fenómenos se tiene como única estrategia para conseguir una teoría científica que justifique la pedagogía por objetivos según el modelo de ciencia natural. La necesidad de medir o rendir cuentas de lo que se enseña, simplifica los procesos de enseñanza y aprendizaje a la precisión de los conceptos

(operacionalismo), a la experimentación, a la planificación y a la homogeneización cultural.

La pedagogía por objetivos ratifica las diferencias humanas con orientaciones psicométricas o factoriales de la personalidad, la inteligencia o del aprendizaje; clasificándolas en niveles de dominio de destrezas sin justificar cómo se construye el conocimiento. Es una ayuda para establecer los objetivos, pero no para explicar cómo lograrlos, lo que es una grave deficiencia para los/as educadores/as, porque los contenidos se reducen a un listado de objetivos que siguen una clasificación taxonómica para determinar qué pueden emplear en cada acción educativa. Esto refuerza la organización curricular en materias independientes, clasificando el conocimiento en diferentes tipos de aprendizaje que lleva inevitablemente a la enseñanza parcializada.

En la mayoría de los casos, la pedagogía por objetivos pretende esa parcelación intencionadamente en aras de sus presupuestos efficientistas, puesto que le preocupa si se logran o no ciertas destrezas, sin importar qué ocurre en el sujeto que las adquiere o como las logra. La atención al producto hace olvidar el proceso de aprendizaje, su integridad, y por tanto la complejidad de los mismos efectos (Gimeno-Sacristán, p. 105, 1984).

Esto es, una organización curricular entendida desde parámetros tecnocráticos, en la que el currículum se conforma como un producto acabado que, en la práctica educativa, se desarrolla mediante la mera transmisión de contenidos. Entre otros, esta pedagogía se define por los siguientes aspectos:

1. Se niega la ambigüedad, la complejidad, la imprevisibilidad y la condición problemática de la vida humana en general y de la vida en el aula en particular.
2. El contenido de la enseñanza no se concibe como un producto histórico, provisional y sujeto a intereses políticos e ideológicos.
3. Está configurado mediante un dogmatismo adoctrinante que pretende situar a los sujetos en su lugar correspondiente dentro del entramado social, en lugar de prepararlos para elegir su propio proyecto vital cultivando una actitud crítica, ética y reflexiva.
4. Desprecia o desplaza a segundo término el desarrollo de aprendizajes relevantes y de una educación cívica y moral que

permita a los estudiantes vivir en una sociedad democrática con autonomía y responsabilidad.

5. Deshumaniza el proceso educativo, parcelando el conocimiento en disciplinas, que se presenta generalmente incoherentes y que no son significativas para los estudiantes.
6. Promueve un eficientismo y utilitarismo de acuerdo con una sociedad subyugada a los intereses económicos y que por tanto requiere preparar al individuo para incorporarse al mercado laboral y no para participar, comprender e incidir activamente en la construcción su contexto social y cultural.
7. Ensalza el carácter centralizado y jerárquico del sistema educativo, distanciando la dimensión teórica de la práctica, dividiendo el trabajo curricular entre diseñadores o expertos educativos (encabezados por las Administraciones) y técnicos o ejecutores (docentes, psicopedagogos, etc.), contribuyendo a su desprofesionalización (Gimeno- Sacristán, 1984).

Así y, en definitiva, desde esta perspectiva el currículum se concibe como un elemento de reproducción que inhibe el desarrollo de procesos de innovación que mejoren la calidad de las escuelas. Ante esta situación, distintas voces en el ámbito de la teoría y la práctica educativa han promovido la búsqueda de cambios sustanciales en la cultura curricular a fin de dar respuesta a las demandas que presentan las sociedades del siglo XXI.

4. La cultura curricular a través de la praxis educativa. Un enfoque competencial del currículum

Desde hace algunas décadas, el concepto de competencias se ha introducido en todos los discursos educativos, si bien constituyéndose como un concepto ambiguo, con significados bien distintos dependientes de los marcos ideológicos y epistemológicos que lo definen. Por un lado, el concepto de competencias ha sido interpretado desde la corriente de la psicología conductista, considerándolas como sinónimo de comportamientos observables sin relación con los atributos mentales subyacentes (Pérez-Gómez, 2007). Un paradigma competencial que perpetúa la filoso-

fía de la EBC (Enseñanza Basada en Competencias) de los años setenta que emerge en los EEUU y busca la descomposición de las competencias en listas de comportamientos observables que faciliten su evaluación. Una tradición bien conocida en la Educación como pedagogía por objetivos y que bebe de las fuentes de la filosofía neoliberal (Pérez- Gómez, 2007).

Sin embargo, el planteamiento del proyecto DeSeCo (2003) rompe con la tradición del paradigma competencial conductista y busca un nuevo enfoque curricular en el que las competencias no sean una prolongación de las áreas de conocimiento en objetivos y/o criterios que evaluar. En su lugar, se busca un planteamiento curricular que se adapte a las demandas de la sociedad actual en el que las competencias se constituyan como el nuevo epicentro en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, ahora, entendidas como sistemas complejos de actuación y comprensión, que implican tanto habilidades, como conocimientos, actitudes, emociones y valores, en la medida en que estos son los recursos que el ser humano utiliza cuando toma decisiones, cuando interpreta, cuando actúa. El desarrollo de estas competencias humanas, denominadas también cualidades, capacidades o pensamiento práctico (Pérez-Gómez, 2013) otorgan a los seres humanos la habilidad de enfrentarse a demandas complejas en contextos particulares que requieren de procesos metacognitivos y no de la reproducción de patrones conductuales de fácil medición; contribuyen, en definitiva, al desarrollo integral de la personalidad humana, favoreciendo así, y, frente a los enfoques competenciales que determinan las cualidades que ha de poseer en el futuro un buen trabajador, que los seres humanos puedan enfrentarse a un mundo cada vez más complejo, inestable, acelerado y cargado de incertidumbre. Así, tres son las competencias que, matizadas e interpretadas por Pérez-Gómez (2013) a la luz de la propuesta elaborada por DeSeCo representan, a nuestro entender, las competencias fundamentales que los individuos han de desarrollar para enfrentarse a las demandas del siglo XXI:

1. Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, las herramientas simbólicas que ha ido construyendo la humanidad hasta nuestros días [La mente científica y artística].

2. Capacidad para vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos, en la sociedad global. [La mente interpersonal ética y solidaria].
3. Capacidad para vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital. [La mente intrapersonal]. (Pérez-Gómez, 2013, p. 149).

El desarrollo de tales capacidades o competencias humanas requiere enfrascarse en un proceso continuo de reconstrucción del *conocimiento practico* que es adquirido inconscientemente durante el proceso de socialización y que atraviesa la experiencia vital de cada individuo, en *pensamiento práctico* o sabiduría, que es construido de manera consciente a través de la reflexión y la toma de decisiones de manera grupal, individual y colectiva. Por esta razón, el planteamiento de un proyecto curricular competencial supone un cambio fundamental y radical en todos aquellos elementos que intervienen en la complejidad del sistema escolar; implica una transformación en la cultura, en la mirada y también en la acción educativa; supone, en definitiva, situar el concepto de educación y no el de instrucción o socialización en el centro de la vida escolar (Pérez-Gómez, 2013).

En este sentido, no pueden considerarse las competencias como un contenido que se añade al currículum tradicional, sino que deben ser entendidas como las finalidades, la intencionalidad y el marco de referencia para seleccionar experiencias y contenidos, considerando, en cualquier caso, su potencialidad para comprender la complejidad de la realidad. Para ello el currículum ha de considerar todas las dimensiones que intervienen en el desarrollo humano, no solo la dimensión abstracta e intelectual; debe atender tanto al conocimiento (contenidos y habilidades), como a la identidad (emociones, pertenencia, autoestima, valores) y a la acción (actitudes, rutinas, comportamientos y estrategias). Un currículum que contribuya a la educación no puede prescindir de ninguna de las dimensiones que lo configuran como ser humano, por tanto, es necesario evitar dicotomías tramposas e integrar razón y emociones, cuerpo y mente, conciencia y los elementos que actúan por debajo de esta (Pérez Gómez, 2013).

Por otra parte, ha de abandonar su carácter prescriptivo, entendiéndose como una orientación y no un listado infinito de contenidos divididos en disciplinas académicas. A este respecto,

ha de promoverse, en primer lugar, un currículum con menor extensión y mayor profundidad, a fin de evitar la memorización y asimilación acrítica de la información e incentivar la indagación, la reflexión, y el desarrollo de un aprendizaje comprensivo y relevante. En segundo lugar, es necesario trascender de un enfoque disciplinar, que omite las relaciones entre los distintos campos del saber, a un enfoque interdisciplinar, o un enfoque curricular basado en situaciones o problemas (Pérez- Gómez, 1998). Del mismo modo, el conocimiento debe entenderse como algo contextualizado y socialmente construido (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1992), explicitando los modos en los que se ha producido o los factores que han influido en la aceptación o dominio de una teoría o modelos en distintas épocas, de modo que se evite el dogmatismo y se adopten posiciones críticas ante la producción del saber.

Otro aspecto esencial consiste en concebir el diseño del currículum de manera dinámica y flexible, de modo que sea posible

la aparición del «currículum emergente», aquel que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus intereses y propósitos plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés. Los estudiantes tienen derecho a participar en la definición y concreción de los focos de atención sobre los que concentrar su trabajo, pues de este modo el contenido del aprendizaje puede acercarse a los intereses y preocupaciones que está viviendo en su compleja y rica vida cotidiana actual. (Pérez-Gómez, 2013, p.90)

En este sentido, se prescinde de las visiones homogeneizadoras de «talla única» incitando a la búsqueda de significados propios y favoreciendo una práctica educativa más inclusiva. En definitiva, desde esta perspectiva, el currículum se configura fundamentalmente como

una propuesta educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior. (McKernan, 1999, p.25-26)

Tales consideraciones acerca del currículum nos sitúan en una nueva realidad que exige de la reflexión continua y transformación de las instituciones educativas y, particularmente, de los docentes a través de procesos de investigación-acción, ya que el cambio conlleva modificaciones sustantivas en todos y cada uno de los componentes de las instituciones educativas, no solo del diseño curricular, sino de la extrapolación del mismo, es decir, de su desarrollo en el aula, por cuanto es lo que le confiere una significación real. De lo contrario, las competencias continuarán como sinónimo de las áreas de conocimiento y, a su vez, esto se verá reforzado por los sistemas de evaluación del rendimiento académico (Egido-Gálvez, 2011). Por ello, entendemos que es necesario que los docentes conciban su práctica como un proceso de reflexión sobre la acción; es decir desde la estrategia o el modelo de investigación-acción (Carr y Kemis, 1986, Angulo-Rasco, 1990; Mckernan, 1999; Elliot, 2000, etc.)

La investigación-acción surge de la premisa de que el conocimiento es fruto de la práctica, se origina en la acción (Pérez-Gómez, 1991), por tanto, tiene como finalidad profundizar en la comprensión del docente (diagnóstico) acerca de lo que sucede en el aula. Supone un análisis de los problemas prácticos con los que los docentes se encuentran día a día en su trabajo y no con «problemas teóricos» determinados por investigadores externos y ajenos a la contingencia del aula a fin de ofrecer una respuesta educativa adecuada a los problemas y situaciones que tienen lugar en ella (Elliot, 2000).

En otras palabras, la investigación-acción es entendida como «sus propias prácticas, su comprensión sobre las mismas, y las situaciones en las que son llevadas a cabo» (Carr y Kemmis, 1988, p. 162).

Reúne dos cualidades fundamentales: por un lado, es un acto para provocar una pregunta acerca de la realidad, mientras que, por otro lado, es una acción para promover un cambio deseable, que no ha de promoverse en un sentido meramente academi-cista, sino que implica un compromiso ético y social. Es decir, la investigación-acción es al mismo tiempo «un proceso epistemológico de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio y un compromiso ético de servicio a la comunidad social y educativa» (Angulo-Rasco, 1990, p. 40). Así, la investigación-acción implica el desarrollo de un currículum práctico,

competencial e inclusivo en la medida en la que la praxis del docente emerge de «procesos continuos de reflexión insertados en la realidad del aula, en los que el docente se interroga acerca del para qué y el porqué de su acción. Es una concepción que se sitúa en las antípodas del enfoque técnico del currículum, ya que se abre a la «percepción de la vida imprevista en movimiento» (Contreras-Domingo, 2016, p.18). La potencialidad de este enfoque metodológico para el cambio de la acción docente, entendido este como promotor principal en el desarrollo de un currículum crítico, que atienda a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, es que su desarrollo significa la transformación del docente como mero ejecutor, a un profesional reflexivo (Schön, 1992), lo que a su vez implica la mejora de la calidad educativa de las escuelas.

5. Textos básicos de lectura

Fernández-Larragueta, S. y Lázaro, M. N. (1998). Los enfoques curriculares en la formación del profesorado. *Perspectiva Educativa* (31-32), 77-83.

En el siguiente escrito, las autoras hacen una síntesis sobre los diferentes enfoques curriculares para explicitar cómo la corriente pedagógica desde la que se fundamenta el currículum y los elementos que lo constituyen, puede inferir en su significado. Un significado que, a la postre, según el enfoque pedagógico influye directamente en cómo se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje: como un proceso lineal basado en la transmisión-asimilación de contenidos o, por el contrario, como un proceso que favorezca la reconstrucción del conocimiento de los estudiantes, con el fin de que estos puedan constituirse como sujetos críticos y autónomos capaces de vivir y convivir en sociedades democráticas cada vez más complejas y heterogéneas.

Gimeno-Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

En el siguiente libro, encontramos un análisis exhaustivo de lo que significa el currículum y lo que implica su diseño y concreción en las aulas escolares. Para ello, el autor apuesta por una descripción pormenorizada de todos los elementos que lo cons-

tituyen, triangulando los diferentes significados que pueden adquirir según la justificación ideológico-pedagógica en la que se fundamenten para guiar a una construcción reflexiva y analítica sobre el proyecto cultural del sistema educativo. Una reflexión más allá de la mera interpretación profesional, en la que se explicitan las influencias sociopolíticas y socioculturales que pueden condicionar un diseño curricular democrático e inclusivo, favoreciendo el derecho de todas las personas a la educación.

Pérez-Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

En el siguiente libro, el autor realiza un análisis sobre la constitución de los sistemas escolares ya que responden ante parámetros y demandas socioculturales que acontecieron en la modernidad. Un hecho que ha provocado el estancamiento de los sistemas escolares, obviando la evolución sociocultural y las nuevas demandas e intereses de los jóvenes ante estrategias docentes obsoletas que carecen de iniciativa para afrontar las nuevas exigencias culturales. Así, el autor se adentra en el estudio de los diferentes aspectos que constituyen una cultura, para guiar a los docentes hacia un repensar de su acción, en la que la heterogeneidad sociocultural ha de ser el eje vertebrador para la concreción del currículum, ya que el aula no es un espacio neutro, sino que, por el contrario, en ella coexiste una gran diversidad de idiosincrasias que han de recibir una respuesta educativa inclusiva e innovadora.

Pérez-Gómez, A. I. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.59-102). Madrid: Morata.

En el siguiente texto, el autor hace una contraposición sobre las diferentes corrientes psicológicas que a lo largo de la Historia de la Educación han justificado el proceso de enseñanza-aprendizaje construyendo teorías de aprendizaje para concretar diseños específicos de estrategias psicológicas que debían de aplicarse en el aula para favorecer la madurez cognitiva de los alumnos. No obstante, generalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos adscribiéndose a una teoría concreta es un riesgo devastador para la diversidad que, a la postre, queda

nublada ante el interés de homogeneizar a la sociedad con un diseño curricular concreto. Por tanto, el autor, nos guía hacia la importancia de construir significados comunes que nos permitan adentrarnos en las necesidades de todos nuestros alumnos y, guiarlos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a la construcción del conocimiento mediante la enseñanza por competencias.

6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento

..... **Actividad 1**

El curriculum es un término polisémico ya que puede adoptar diferentes finalidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje según el significado que se le atribuya desde el enfoque pedagógico-curricular desde el que se analice. Por tanto, a continuación, vamos a profundizar en los enfoques curriculares para ahondar en la función del curriculum y en la de los elementos que lo constituyen. Para ello, debemos:

- a) Leer concretamente el texto: Fernández-Larragueta, S. y Lázaro, M.N. (1998). Los enfoques curriculares en la formación del profesorado. *Perspectiva Educacional* (31- 32), 77-83.
- b) Completar la siguiente tabla, analizando la función que adoptaría cada uno de los aspectos que se indican según los diferentes enfoques curriculares.

Aspectos que deben aparecer en la tabla para el análisis:

- Pretensiones curriculares
- Forma de entender el currículo
- Elementos básicos del currículum
- Objetivos, Contenidos, Metodología, Recursos y materiales, Evaluación, competencias clave, metodología, (otros...)
- Organización del aula
- Papel del profesorado
- Papel del alumnado

Elementos básicos del currículum	Técnico	Práctico Interpretativo-simbólico	Crítico Emancipatorio
Pretensiones curriculares			
Forma de entender el currículum			
Elementos básicos del currículum...			

Etc...

- c) Para finalizar, elabora un escrito, aproximadamente tres páginas (como máximo), en el que se argumente, empleando referencias bibliográficas para sustentar las ideas que se expliciten, la finalidad atribuida al currículum y a los diferentes elementos que lo constituyen, desde los diferentes enfoques curriculares.

Actividad 2

Tras haber analizado los diferentes significados que puede adquirir el currículum según el enfoque pedagógico-curricular que lo sustente, vamos a reflexionar y analizar la función del currículum y de todos los elementos que lo constituyen desde una metodología activa. Para ello, debemos:

- a) Escoger una metodología del siguiente cuadro:

Metodología
Método Montessori
Aprendizaje basado en problemas
Aprendizaje basado en juegos (Game Based Learning)
Aprendizaje basado en proyectos
Aprendizaje Servicio (ApS)

- b) A continuación, debes investigar sobre la metodología escogida para realizar un escrito analítico-descriptivo sobre qué función adquiere el curriculum y sus elementos en esta metodología. Para la redacción del escrito, puedes simular una situación de aula que facilite y guíe la redacción de todos los elementos con una mayor coherencia y profundidad. Recuerda que es imprescindible emplear referencias bibliográficas que sustenten las ideas que estamos exponiendo.

Actividad 3

Ahondar en los significados que puede adquirir el curriculum permite un análisis reflexivo-crítico sobre su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el repensar del porqué y el para qué de la acción docente. Así, deberás escribir un ensayo introspectivo en el que se analice el significado del curriculum durante tu trayectoria profesional, incluyendo la nueva visión curricular que hayas podido construir y cómo la acoges en tu acción profesional.

7. Referencias bibliográficas

- Angulo-Rasco, J. F. (1990). Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 39-49. <https://doi.org/10.12795/IE.1990.i11.04>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- DeSeCo (2003). Resumen ejecutivo. La definición y selección de competencias clave. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Elliot, J. (2000). *Investigación-acción en educación*. Morata.
- Fernández- Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aljibe.
- Gimeno-Sacristán, J. (1984). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por eficiencia*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

- Mckernan, J, (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Investigación/Acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 10, 69-84.
- Pérez-Gómez, Á. I. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de educación. https://www.educantabria.es/informacion-general/editorial/-/asset_publisher/qCBNzsERGsNC/content/cuadernos-de-educaci-c3-b3n-1.-la-naturaleza-de-las-competencias-b-c3-a-lsicas-y-sus-aplicaciones-pedag-c3-b3gicas
- Pérez-Gómez, Á. (2013). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.
- Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós-MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad-nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Torres-Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.

Los discursos de la calidad educativa

MONIA RODRIGO

<https://orcid.org/0000-0003-0895-0249>

Universidad de Almería

1. Introducción

En una sociedad postmoderna como la actual, en la que los valores de la sociedad han virado hacia los propios de la economía neoliberal (Lipovetsky, 2003; Bauman, 2013) y en la que lo económico ha pasado de ser un medio para conseguir objetivos a representar lo sustancial de una ideología que ha modificado nuestra forma de relacionarnos con el mundo, pervirtiendo sobre manera el sentido último de las políticas educativas en general y de la educación en particular (Rodrigo, 2015, 2017); y en la que de repente nos hemos encontrado con la necesidad de garantizar la calidad frente a una ciudadanía o unos representantes de la misma que parecen exigir más bien resultados para analizar la relación entre costes y beneficios y establecer ranking para diferenciar a los seres humanos en castas o clases sociales; frente a resultados que busquen y persigan el empoderamiento ciudadano real; el concepto de calidad y su medición se han transformado en uno de los ejes centrales del debate educativo.

No obstante, la conceptualización y definición de este vocablo en educación, hoy en día lejos de construirse en función de la relación dialéctica que se ha de establecer entre el análisis educativo y la epistemología de las disciplinas implicadas, se ha trasladado directamente desde la empresa o, mejor dicho, desde la apropiación que del término calidad, ha protagonizado el marketing comercial. De hecho, a pesar de todas las implicaciones políticas, sociológicas, éticas y pedagógicas que el concepto de cali-

dad puede llegar a tener para el espacio socioeducativo, cuando trasladamos su análisis a un plano estrictamente semántico y/o comercial, nos damos rápidamente cuenta de que este tiene mucho potencial para transformarse en un término ambiguo propio del espacio comercial.

Así, si la idea de calidad en el mundo empresarial ha ido evolucionando desde una concepción del vocablo calidad como de una propiedad intrínseca del producto, hasta una filosofía fuerte y globalizadora que no sólo mira a la producción de un producto de calidad sino controla mide y plantea indicadores para todos los pasos del proceso y todos los implicados en el mismo. De hecho, a pesar de que tradicionalmente la calidad se ha considerado como un atributo más del producto, ligándose más al concepto popular de la calidad como algo bueno, bien hecho y sin fallos de producción o montaje, tangible, observable y medible; a partir de finales de los años noventa y coincidiendo con la llegada y expansión de las políticas de Margaret Thatcher en Europa y de Ronald Reagan en Estados Unidos, el concepto de calidad ha evolucionado, transformándose más bien en una filosofía de empresa que traslada la responsabilidad de verificar la calidad del producto al cliente quién se transforma en el garante último de la misma. Y si por el mundo de la empresa el acercamiento de la producción al cliente y su empoderamiento es probablemente beneficioso, es bastante evidente que su traslación al ámbito educativo es por lo menos discutible: en principio ni hay productores, ni productos y menos clientes.

Así, si es verdad que su llegada al mundo de la empresa, ha permitido que su significación intrínseca acabara redefiniendo los procesos de producción codificándolos, operativizándolos y protocolizándolos y a la par utilizándose como «reclame» para aumentar los beneficios de la empresa; cuando este ha llegado a los espacios educativos, lo ha hecho, apoyado por una parte de los especialistas y profesionales de la educación y por las tendencias socio-políticas dominantes, justamente desde la misma visión empresarial, buscando operativizar la calidad del producto «educación» y alejándose de las implicaciones éticas, políticas, pedagógicas y sociales que, sin embargo, preconizaban académicos y académicas, profesorado y otros especialistas, al defender que este enfoque empresarial alejaría la calidad de la educación de su concepto primigenio de mejora educativa.

En este sentido en las páginas que se proponen a continuación trabajaremos:

- ▶ el origen de la noción y el interés por la calidad en el sistema educativo abordando las diferentes perspectivas de análisis que se plantean;
- ▶ las concepciones hegemónicas actuales, analizando la proyección pedagógica, social y política de los enfoques en boga;
- ▶ las líneas rectoras que habrían de guiar la acción educativa en aras de conseguir avanzar hacia una calidad educativa justa e integral.

2. El origen de los discursos de la calidad

Para hablar de calidad hoy en día, es necesario no solo echar la vista atrás y reflexionar sobre el papel que ha ido asumiendo la educación a lo largo de la historia, sino también pararse a reflexionar sobre el poder que educadores y educadoras, pero también políticos y administrativos acaban asumiendo cuando ejercen como docentes o legislan en materia educativa.

Así si es verdad que desde que se empiezan a construir los gérmenes de lo que hoy en día llamamos Estados Modernos, aparece en la educación –como un elemento esencial– la lucha de los poderosos contra los pobres, unos para mantener su poder y los otros para intentar liberarse de su incultura, de sus prejuicios, de sus supersticiones, transformándose la lucha por la escolarización y la enseñanza en uno de los asuntos centrales en la disputa de las personas y grupos más concienciados por la libertad –intrínseca y extrínseca– y la igualdad de los seres humanos (Fernández-Sierra, 2002); casi cinco siglos después, la educación –ya no en su lucha por la escolarización pero sí en su debate por la calidad de la enseñanza, por sus funciones, sus fines, su accesibilidad y los contenidos que allí se imparten–, sigue siendo uno de los temas centrales para el debate político y académico, en el que además hoy en día el pensamiento político y la hegemonía de los mercados matizan sobremanera su interpretación.

De hecho, es justamente a raíz del auge de las políticas keynesianas y del peso del pensamiento progresista cuando la educación, al empezar a considerarse un bien para todos los individuos

y una herramienta para la movilidad social, transformándose en un elemento clave para el desarrollo económico de los países (OCDE, 1991) y en una inversión como resultado de la aparición de las teorías del capital humano (Gil-Villa, 1995) en los años ochenta; se vuelve a ubicar al centro del debate político, viéndose necesario repensar no solo las modalidades de escolarización y su eficacia para la movilidad social, sino también sus funciones.

Funciones que, una vez alcanzado el objetivo de la escolarización universal y planteándose en ese momento su extensión y alcance, empiezan a alejarse de su sentido neoclásico original, sumándose unas más complejas como las de formación profesional especializada, la socializadora, la educativa, etc. (Gimeno Sacristán, 1998; Pérez Gómez, 2010) y avivando sobremanera el debate por la calidad de la educación.

Sin embargo, la dualidad de intereses, concepciones, interpretaciones e incluso planteamientos ontológicos y epistemológicos frente a la educación, han ido dando lugar a distintos planteamientos acerca de la calidad que, a pesar de poder ramificarse todavía más en función de los profesionales y de su experiencia/background, podemos dividir en dos perspectivas epistemológicas dialécticamente enfrentadas, casi los dos extremos de una misma línea, el blanco y el negro, que definen los opuestos, o como los ha definidos hace ya dos décadas Fernández-Sierra (2002): el enfoque de gestión técnica y el enfoque de acción práctica.

Así, por un lado, desde la primera de estas dos perspectivas, posiblemente mayoritaria, el tema de la calidad se convierte en un asunto gerencialista que focaliza su atención hacia lo directamente observable y medible, provocando que la enseñanza acabe considerándose de calidad cuando alcanza un determinado grado de consecución de los objetivos previamente marcados y estableciendo una relación directa tanto con la concepción tecnológica de los planteamientos curriculares (Torres-Santomé, 2017), como con modelos de evaluación que permitan medir los resultados de las actuaciones educativas de forma rigurosa y precisa, a través de la definición de indicadores capaces de evidenciar dicha calidad.

Por el contrario, desde la segunda de las perspectivas mencionadas, se plantea que a pesar de la envergadura técnica del tema, no es posible hablar de calidad sin tener en cuenta otras dimensiones –social, ética, política, ideológica, etc.– y sin parar-

se a reflexionar acerca del para qué y para quiénes de la misma, de los intereses y las interpretaciones de los participantes y de la percepción de los profesionales de la educación acerca de la misma, subrayándose así la necesidad de poner el énfasis en los procesos más que en los productos, prestando atención a variables menos observables y medibles y focalizando la atención en los datos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permitan la interpretación del acto educativo, que impliquen a los participantes y que permitan la mejora real de la educación.

3. El discurso de la calidad total y su repercusión en los debates educativos

La pérdida de influencia de las políticas económicas keynesianas, el empuje de los planteamientos neoliberales que aparecieron en el panorama internacional en los años noventa y la presión mercantilista provocada por el auge de la globalización económica y el cambio de estructura en los modelos de producción (Murillo, 2007) provocaron que, hacia finales de los años noventa, el análisis de los gastos en educación, se volvieran a analizar desde una perspectiva más directa de inversión-beneficios, dejando de lado la dimensión pedagógica del debate.

En este panorama internacional, un nuevo discurso sobre la calidad, propiciado por la traslación al espacio educativo de un nuevo modelo empresarial, el de la Calidad Total, irrumpe en el debate acerca de la calidad, provocando que, muchos expertos acabaran interpretándolo como una superación de la dicotomía anterior, pero que a la postre seguiría imbuida de la filosofía y modos de analizar propios del pensamiento único (Ramonet, 1991) preconizado por el neoliberalismo.

Un modelo, que si por un lado lleva a la empresa hacia una idea de calidad entendida como «el valor que el cliente recibe del producto o del servicio sin ninguna relación directa con el costo» (Pérez-Fernández de Velasco, 1994, p. 25) y a su gestión como «un sistema [...] que persigue la satisfacción total de los clientes a través de la mejora continua de la calidad de todos los métodos y procesos operativos mediante la participación activa de todo el personal en grupos de mejora y círculos de calidad que previamente han recibido formación y entrenamiento» (p.159);

cuando lo trasladamos al debate pedagógico, más que permitirnos escalecer y profundizar en la esencia misma de la calidad, nos obliga a repensar la estura misma del para qué de la escuela, alejándose de las ideas de equidad y justicia social y acercándose a las de eficacia, eficiencia y competitividad.

Una filosofía, la de la Calidad Total, que se gesta de la mano de tres expertos americanos en los años cincuenta en Japón, que fueron enviados por Estados Unidos al estado asiático, en aras de apoyar la recuperación del tejido industrial de un país que había salido especialmente perjudicado de la Segunda Guerra Mundial. A pesar de ser un modelo o una filosofía de gestión pensada y diseñada para la industria nipona, en los años setenta y fundamentalmente debido a ciertas estrategias comerciales el modelo se exporta a Estados Unidos dónde pasa de definirse como Compañy Wide Quality Control a Total Quality Management (TQM).

A Europa en general y a España de manera más particular esta filosofía llega años más tarde, a finales de los noventa, justamente de la mano de las grandes multinacionales americanas, posicionándose rápida y curiosamente como un modelo de gestión de la calidad más propio del sector servicio que del sector de la producción; y traduciéndose, de forma bastante equivocada, pero a la vez apetecible, simplemente como Calidad Total.

Un modelo que, para resumir, tiene como misión principal desarrollar el potencial competitivo de la empresa o del servicio en el que se pone en marcha permitiendo conseguir mejores cuotas de mercado y mayores beneficios económicos a través de diversas estrategias fundamentales: a) satisfacer al cliente, tanto externo como interno –público objetivo y trabajadores de la empresa–; b) competir y conseguir la fidelidad de sus clientes; y c) incrementar los beneficios.

3.1. La gestión de la calidad total en educación

Sin embargo, como venimos diciendo, una cosa es analizar esta filosofía en el marco de la empresa privada y otra es pararnos a reflexionar sobre cómo la filosofía, ideología y/o modo de actuación de la Calidad Total influyen y mediatizan tanto la vida pedagógica de los sistemas educativos como su gestión y administración; provocando que, no solo se vea modificada la manera

en la que las escuelas se gestionen, sino también las razones que definen y matizan la formación del alumnado.

Así, en primer lugar, una de las repercusiones con las que nos encontramos en las escuelas al implementar las teorías de la Gestión de la Calidad Total (GCT), tiene que ver con la necesidad y dificultad de identificar clientes. De hecho, si bien tras un primer análisis, y considerando que la enseñanza tiene como primeros destinatarios los y las estudiantes y sus familias, la respuesta parecería sencilla; plantear que el sistema educativo ha de repensarse y plantearse al servicio del cliente o consumidor, sin duda genera controversias, bien por los posibles intereses espurios de familias y grupos de alumnos y alumnas; bien debido a que, las relaciones que se establecen entre centro educativo y estudiantes/familias son mucho más compleja que una transacción comercial, haciéndose necesario no sólo compaginar las aspiraciones, los compromisos y los derechos de todos, sino posibilitando la función social de la escuela, entendiéndose ésta como un instrumento al servicio de la transformación personal y social, colaborando en la formación de una sociedad más justa, más democrática, más igualitaria y más tolerante, al servicio de la libertad y del progreso social (Fernández-Sierra, 2002).

En segundo lugar, las escuelas o centros educativos también son llamadas, siguiendo con la terminología de la GCT a identificar clientes internos, es decir, aquellos trabajadores –inspectores, equipos directivos, profesorado, especialistas, etc.– que consumen políticas educativas, orientaciones y recursos propios de los sistemas escolares y que de alguna forma pueden formarse para que guíen al resto hacia la consecución de las metas marcadas. Sin embargo, una vez más su traslación mimética nos obliga a comparar las dos realidades y si es verdad que en la empresa los líderes son personas que dinamizan los grupos hacia la consecución de objetivos marcados y están contratados para ello, en la escuela, inspectores y equipos directivos, no pueden ejercer su papel, mientras no consigan que el profesorado los reconozca como tales, es decir, mientras no compartan finalidades educativas y corresponsabilidad, algo por cierto más complejo de alcanzar.

En tercer lugar, las empresas han de definir un plan estratégico para la consecución de los objetivos empresariales, marcando tareas que permitan que todos los trabajadores busquen su conse-

cución. Ahora bien, si trazar y marcar objetivos de algo tangible es posible, así como definir un plan estratégico en el marco de la empresa, cuando hablamos de educación es algo más complejo, ya que en vez que de plan estratégico tenemos que hablar de intenciones o finalidades educativas, ya que hacerlo en términos de objetivos operativos empobrecería tanto los procesos como los resultados, al plantearse desde una perspectiva curricular homogeneizadora, pragmática, que excluye la creatividad y desprecia lo diferente.

Finalmente, si es verdad que la finalidad de toda empresa es obtener cierta rentabilidad, en aras de conseguir más beneficios, cuando entendemos las escuelas y las universidades como empresas, por lo menos en su gestión de la calidad, su finalidad no debería distar mucho. No obstante, cuando analizamos la rentabilidad de la escuela, nos damos rápidamente cuenta de que sus rendimientos económicos no son tan cuantiosos, haciéndonos reflexionar más acerca de los beneficios ocultos e ideológicos que en los monetarios, dejando patente que en la escuela «su ganancia» tiene más que ver con la influencia que ejerce en la construcción de identidades, pensamientos y valores que con lo financiero.

3.2. Los riesgos de la calidad total en educación

Tomando como referencia lo dicho en el apartado anterior así como lo escrito en otros textos (Álvarez-Méndez, 1999; Fernández-Sierra, 2011,; Rodorigo, 2017) resulta evidente que esta traslación del modelo empresarial a la escuela que algunos defienden en pro de la calidad educativa, entraña más riesgos que virtudes. De hecho, a continuación y siguiendo la clasificación que ya hacía hace más de dos décadas Fernández-Sierra (2001), intentaremos desgranar esos riesgos a los que acabamos de hacer referencia, no solo de cara a una reflexión teórica, sino en aras de que los docentes sean capaces a raíz de su lectura de repensar la realidad en la que desempeñan su labor.

Así, en primer lugar Fernández-Sierra (2002) nos advierte que trasladar el modelo de Gestión de Calidad Total al sistema educativo «entraña un doble ataque a su función niveladora o compensatoria» (p. 96) , por un lado porque en línea con el funcionamiento de una empresa las estrategias de mercado se dirigen

principalmente a clasificar profesorado y alumnado; y por otro, porque en vez que hacerse vehículo de la idea de libertad y posibilitador de toma de decisiones, restringe el papel de sus actores al de electores. En segundo lugar, la traslación de este modelo, «provocaría inevitablemente una extrema «sectorización» como consecuencia de la múltiple competitividad entre escuelas pública/privada, privada/privada, pública/pública» (p. 96) sobre todo al segmentar la población transformándola en clientes idóneos para consumir determinados productos. En tercer lugar, significaría «renunciar a la educación como elemento de compensación de las desigualdades sociales de origen, reinterpretando la igualdad bajo una perspectiva meritocrática» (p. 96); en cuarto lugar, desde este modelo la clasificación del alumnado no solo se permitiría por edades, sino por niveles adquisitivos y clases sociales, inhibiendo y frenando la posibilidad de una integración escolar real. En quinto lugar, si se permite al sistema educativo perder su función educativa y se inhibe su anhelo por la consecución de una sociedad más justa y solidaria, se acabarán pervirtiendo sus fines educativos. En sexto lugar, en vez que proponer un proyecto educativo, lo que acabaría ofreciendo la escuela tendría que ver con la venta de

expectativas falsas, porque exhibe una propuesta atractiva para las familias que piensan pueden elegir, incidir o colocar a sus hijos en los centros «mejores», y que por tanto los podrán situar en ventajosas posiciones de salida para enfrentarse a esa sociedad competitiva que les están mostrando, defendiendo y vendiendo como la mejor y la única posible. (Fernández-Sierra, 2002, p. 97)

En séptimo lugar, además de potenciar el curriculum tecnológico provocando un paso atrás en la disciplina pedagógica, «vuelve a recuperar la antigua separación del trabajo jerarquizado entre los diseñadores del currículum, los investigadores y los prácticos» (p. 98), provocando que, aquellos que mandan, se vean una vez más en una situación ventajosa. Finalmente, al aprovecharse de las desilusiones de los profesionales –puede considerarse una propuesta altamente atractiva para quiénes no ven alternativas–; «pervierte el sentido progresista de la participación y el compromiso profesional para conseguir una educación de calidad para todos y todas» (p. 99).

4. Otra forma de entender la calidad en educación: hacia una calidad integral y justa

En línea con lo que hemos dicho hasta el momento, como profesionales de la educación y como docentes, no podemos dejar de pensar que las propuestas que ciertos profesionales hace de la gestión de la calidad en educación, no solo se aleja de función educadora que ha de tener la escuela, sino que nos convierte en partícipes de una escuela que prepara al alumnado para enfrentarse a una sociedad competitiva y segregadora. De hecho, como profesionales, debemos luchar antes todo por ser capaces de ofrecer una escuela o una opción de escuela que se guíe por los principios de igualdad, justicia social y equidad, trabajando para ello desde el compromiso y el trabajo en equipo de sus profesionales.

La defensa de este tipo de sistema educativo, no solo exige alejarse de la concepción economicista descrita anteriormente, sino que necesita del compromiso real de unos profesionales que han de apostar por una educación que por un lado, abarca «todos los aspectos, dimensiones y elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y todos los ámbitos y niveles de decisión y ejecución del sistema educativo» (Fernández-Sierra, 2002, p. 30); y por otro, buscan con sus acciones dirigir su labor hacia la «corrección, nivelación y restitución educativa de las diferencias socio-económicas, personales y culturales de origen» (p. 30); provocando que podremos hablar de una enseñanza de calidad cuando esta se construya desde la defensa de principios educativos propios de la democracia.

No obstante, para que este acabe siendo una realidad –a pesar de su justificación dialéctica y epistemológica– para que los profesionales de la educación seamos capaces realmente de reorientar la calidad, acercándola a la escuela, tenemos que repensar la escuela en su conjunto y haciendo hincapié en tres dimensiones: a) la político- administrativa; b) la de gestión institucional; y c) la pedagógica.

Así, en primer lugar, para hablar de calidad educativa justa e integral, los políticos y las administraciones tendrán que prestar atención a que las indicaciones emanadas a través de las políticas educativas se basen en principios democráticos y de justicia

social; potencien altas cotas de integración e inclusión de todo el alumnado; permitan el diseño de curriculum que tengan en cuenta y respeten los valores de todos así como las diferencias culturales; se respeten la autonomía tanto de docentes como de instituciones educativas como garantes de los derechos democráticos de todos los ciudadanos; potencien la posibilidad de alcanzar niveles similares para estudiantes de diversos ámbito social; proporcionen recursos suficientes –materiales y profesionales– y permitan la formación permanente del profesorado en función de las necesidades reales de cada entorno.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que consideramos que una institución educativa es mucho más que un edificio en el que se instruye al alumnado en aulas separadas entre ellas, será responsabilidad de los equipos directivos y de sus trabajadores que la gestión sea participativa y democrática, a través de la puesta en marcha de proyectos educativos que respeten las peculiaridades del alumnado, apuesten por la democracia como principio básico, potencien la obtención e investigación rigurosa de las fuentes objetos de estudio, se coordinen e impliquen en la resolución de los problemas.

En tercer lugar, y enfocando el análisis ya en la dimensión pedagógica, los procesos de enseñanza y aprendizaje será de calidad solo cuando el alumnado sea capaz de manejar los saberes esenciales para ejercer como ciudadanos; comprender la relación entre la teoría y la práctica, en aras de que estos puedan incidir en su vida tanto profesional como social; tomar decisiones autónomas y argumentadas; reinterpretar la sociedad en la que viven; comprometerse con la defensa de la igualdad, la justicia social y la libertad de los seres humanos; así trabajar en equipo y sentir satisfacción por el saber y buen hacer.

Finalmente, y para concluir, una idea de calidad que no puede ser objetivizada y medida desde enfoques propedéuticos del rendimiento, sino que ha de ser estudiada, apoyada y entendida por parte de los profesionales, en aras de buscar modelos interpretativos capaces de explicar la naturaleza y complejidad de los actos educativos, así como de ayudar a los y las docentes a enfrentarse a los retos educativos actuales.

5. Textos básicos de lectura

Santos Guerra, M. A. (1999). *Las trampas de la calidad. Acción Pedagógica*, 8(2), 78- 81.

Con este texto, Miguel Ángel Santos Guerra, hace ya más de dos décadas pretendía señalar las insuficiencias de la comprensión y entendimiento de la idea de Calidad en el ámbito educativo, fundamentalmente debido a la mirada reduccionista con la que ha sido abordada. De hecho, hablar de calidad en el seno de las instituciones educativas, no solo tiene que ver con repensar el para qué y para quiénes de la educación, sino también con el cómo evaluarla para su mejora, lo que de alguna forma, deja a la evaluación masiva y homogeneizadora propia de los sistemas educativos occidentales, en una situación incómoda; y planteándose, como alternativa una propuesta evaluadora que atiende también a las variables y a la complejidad de la tarea escolar.

Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

En el texto de Fernández-Sierra nos encontramos con un análisis de cómo la economía ha ido poco a poco colonizando tanto el análisis educativo, como sus prácticas y políticas, resaltando no solo cómo el pensamiento único preconizado por Ramonet, ha acabado siendo mayoritario, sino qué tipo de procesos educativos devienen de ello. Así, en la primera parte, el autor habla acerca de la educación en función del mercado y la economía del conocimiento, mientras que en la segunda nos propone una alternativa para que, los profesionales de la educación sepamos caminar hacia una pedagogía útil para educar en la sociedad del conocimiento.

Riádigos-Mosquera, C. (2015). *Capitalización de la educación: Educando para producir*. En Riádigos Mosquera, C. *Justicia Social y Educación Democrática. Un camino compartido*. Madrid: La Muralla.

Si el capitalismo puede considerarse como la estructura hegemónica contemporánea que pone en marcha dinámicas políticas y culturales que favorecen el mantenimiento de las injusticias sociales de carácter estructural, invisibilizando y naturalizando la perpetuación de los sistemas; la educación, entendida como una

institución social más, no puede escaparse a su influencia. Así, en este capítulo, a partir de una reflexión profunda de las implicaciones que tiene la economía en la organización de las instituciones tanto sociales como educativas, se reflexiona acerca de cómo ésta presenta cierta tendencia mercantilizadora que prima la lógica de mercado; derivando en una conceptualización de la escuela, no tanto como un espacio de transformación social, sino de asimilación y acomodación del mundo. Dicho de otra forma, el capítulo centra su atención en el análisis de las funciones de un sistema educativo que, de alguna forma, más que plantearse como un espacio educativo justo e integral, atiende a las necesidades del sistema productivo, es decir, a la necesidad de educar para producir, poniendo en marcha nuevas formas de control y dirección.

6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento

Para poder profundizar en el tema de la calidad educativa y sus repercusiones en los espacios educativos y en la labor docente se solicita al profesorado en formación:

..... **Actividad 1**

Realizar la búsqueda de protocolos de mejora de la calidad que ha o no, impulsado la administración educativa en Guatemala. Se recomienda al profesorado en formación llevar a cabo una búsqueda pormenorizada en la web de la administración educativa guatemalteca tanto en ámbito nacional como local (Altaverapaces y zonas rurales en las que desarrolla su labor actualmente), intentando fundamentalmente responder a las siguientes preguntas:

- ¿La administración educativa ha redactado y puesto en marcha Planes de mejora de la Calidad educativa?
- ¿Quiénes los han redactado y en qué línea lo han hecho?
- ¿Son los mismos para todo el país?
- ¿Se puede hablar de las mismas acciones de mejora independientemente de si hablamos de acciones a desarrollar en la capital o en las zonas rurales?

- ¿Qué repercusiones crees que pueden tener en la labor de los docentes y en la selección de lo relevante a trabajar en las aulas?

Actividad 2

Partiendo de las cuestiones teórico-prácticas abordadas y de las lecturas, acerca de la dimensión que adquiere la finalidad de la educación, desde los planteamientos y/o teorías que emergen del concepto «Calidad», enfocado desde la perspectiva neoliberal, el profesorado en formación deberá elaborar:

Un esquema o mapa conceptual con los elementos o ejes desde los que se construye el concepto de calidad en educación, explicando brevemente qué papel desempeña cada uno de ellos.

Un análisis argumentado y justificado en el que reflexionéis acerca de la relación entre el funcionamiento del sistema productivo y el sistema educativo, en aras de que este se ajuste a los requerimientos que subyacen del concepto de «Calidad».

Como ejes centrales desde los que partir para elaborar vuestro discurso, argumentado y justificado, os planteamos:

Responsabilidad del entorno empresarial en el desarrollo de las políticas educativas.

Rol que desempeñan los organismos de carácter económico en la elaboración de políticas educativas y planes de estudio

Vínculos entre los conceptos de «Calidad» y «Evaluación»: ¿Quién traza el itinerario de lo que se entiende por una «educación de calidad»? ¿Qué herramientas se utilizan para «estandarizar» los procesos educativos y con qué finalidad?

Actividad 3

Acreditaciones de Calidad

Premisa

En los últimos años la tendencia de las empresas a poner en marcha sistemas de control de la calidad, se ha impuesto también en el ámbito educativo y, fundamentalmente, por mano de dos

Sistemas de Calidad: las normas ISO 9000 (y siguientes) de la Organización Internacional de Estandarización y el Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM (European Foundation for Quality Management).

Desarrollo

1. Nos acercamos a las Acreditaciones:

Buscar información acerca de los dos sistemas de certificación de la calidad en educación, describir sus puntos clave y resaltar las diferencias entre ambas (¿Qué miden? ¿Qué analizan? ¿Qué metas plantean? ¿En qué se fundamentan? ¿Qué diferencias encuentran entre ellas? Etc.).

Analizar la información encontrada y reflexionar acerca: ¿Existe correspondencia entre lo que plantean promover las agencias de certificación de la calidad y lo que efectivamente miden? ¿Se mide la gestión empresarial del centro o el desarrollo pedagógico/educativo del mismo? ¿Por qué? ¿Por qué los centros educativos buscan y solicitan Certificaciones de Calidad como la ISOP 9000-9001 y EFQM? Etc.

2. La literatura científica y las acreditaciones

Numerosos son los escritos científicos que tratan el tema de las acreditaciones en el ámbito educativo, aportando distintas percepciones y formas de entenderlas al lector. Pero además, numerosos son los estudios que han indagado en su implantación en los centros, en cómo se han puesto en marcha estos protocolos y en cómo se enfrenta a ellos la comunidad educativa. Por ello:

Utilizando las distintas bases de datos (Google académico, Dialnet, Hemeroteca de la UAL, etc.) a las que podéis acceder: buscar, leer y reflexionar, un estudio científico que trate las certificaciones en los centros educativos o socio-educativos (Tienen que ser estudios experimentales en los que se estudie una realidad educativa concreta en relación con el tema de las acreditaciones).

3. Pensando en nuestro entorno: Conclusiones

¿Qué empresas gestionan las certificaciones ISO 9001 y EFQM en Centros Educativos de tu país? ¿Hay centros educativos con certificación de calidad en tu ciudad? Busca ejemplos de centros edu-

cativos con Certificación de Calidad y reflexiona acerca de qué elementos los diferencias de otros que conozcas.

Después de conocer más acerca de estos sistemas de acreditación ¿Qué pensarás al encontrarte con un certificado de calidad en la puerta de un servicio social o educativo? Redacta una conclusión reflexionando sobre lo aprendido en este trabajo.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Méndez, J.M. (1992). «La ética de la calidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 199: 8-12.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández- Sierra, J. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). «El profesor investigador en el aula. Un paradigma de Formación de profesores». *I Simposium internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales*. Murcia.
- Gimeno-Sacristán, J. (2001). *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Lipovetski, J. (2003). «Cambiar la vida» o la irrupción del individualismo transpolítico. *Debats*, 81, 110-119.
- Murillo, J. (2007). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar*, Vol 1(1).
- OCDE (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Pérez-Fernández de Velasco, J. A. (1994). *Gestión de la Calidad Empresarial. Calidad en los servicios y atención al cliente. Calidad Total*. Madrid: ESIC.
- Pérez-Gómez, A.I. (2010). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ramonet, I. (1991). Le pensée unique. Editorial. *Le monde diplomatique*. Enero.
- Rodorigo, M. (2015). Postmodernidad y escuela. *Vozes do Vales*, 7, 1-32.
- Rodorigo, M. (2017). De lo probablemente medible a la posibilidad de una mejora real. Los educadores sociales como garantes de la

calidad socioeducativas. En Requeijo- Rey, P. y Vega-Baeza, R. *La universidad y nuevos horizontes del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Torres-Santomé, J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

Índice

Introducción	9
1. La escuela en una sociedad postmoderna.	11
1. Introducción	11
2. El concepto de postmodernidad	12
3. Los retos de la escuela en una época de incertidumbre y vulnerabilidad	15
4. Las competencias digitales frente a los nuevos contextos de construcción del conocimiento.	18
5. Textos básicos de lectura	23
6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento.	25
7. Referencias bibliográficas	28
2. La Cosmovisión Maya: reinterpretar la interculturalidad	31
1. Introducción	31
2. El Movimiento Maya en Guatemala	32
3. La Cosmovisión Maya en Guatemala	34
4. Educación intercultural bilingüe.	35
5. Textos básicos para la lectura.	36
6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento.	37
7. Referencias bibliográficas	38
3. Conquistar la igualdad. Hablando de coeducación en los espacios educativos.	41
1. Introducción	41
2. Educación diferente y diferenciada	43

3. Definiendo la coeducación	45
4. Los pilares de la coeducación en la escuela	47
5. Textos básicos de lectura	50
6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento	52
7. Referencias bibliográficas	54
 4. El docente y la enseñanza	 57
1. Introducción	57
2. La enseñanza como transmisión cultural	58
3. La enseñanza como actividad técnica	60
4. Enseñanza para la comprensión.	64
4.1. Aprender deconstruyendo	65
5. La dimensión ética y política de la enseñanza	68
5.1. El docente como intelectual transformativo	69
6. Textos básicos de lectura	71
7. Actividades para la reconstrucción del conocimiento	74
8. Referencias bibliográficas	75
 5. La acción tutorial en la universidad como estrategia para la inclusión	 77
1. Introducción	77
2. La acción tutorial en la universidad.	79
3. Modalidades de acción tutorial	80
3.1. Según el para qué de la acción tutorial	80
3.2. Según cuándo se produce la acción desde la perspectiva del estudiante.	82
3.3. Según el número de estudiantes que realizan la tutorización	84
3.4. Según el espacio en el que se produzca la acción tutorial.	84
4. Textos básicos de lectura	85
5. Actividades para la reconstrucción del conocimiento.	86
6. Referencias bibliográficas	87
 6. El currículum: ser competente en la sociedad del siglo XXI.	 89
1. Las políticas educativas internacionales para el diseño curricular	89
2. El proyecto curricular de los sistemas escolares	91
3. La cultura curricular a través de un enfoque tecnocrático	92

4. La cultura curricular a través de la praxis educativa.	
Un enfoque competencial del currículum	95
5. Textos básicos de lectura	100
6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento	102
7. Referencias bibliográficas.	104
7. Los discursos de la calidad educativa	107
1. Introducción	107
2. El origen de los discursos de la calidad	109
3. El discurso de la calidad total y su repercusión en los debates educativos	111
3.1. La gestión de la calidad total en educación	112
3.2. Los riesgos de la calidad total en educación	114
4. Otra forma de entender la calidad en educación: hacia una calidad integral y justa	116
5. Textos básicos de lectura	118
6. Actividades para la reconstrucción del conocimiento	119
7. Referencias bibliográficas.	122

El repensar de la acción docente para una sociedad democrática e inclusiva

Este libro es fruto de la colaboración entre la Universidad de Almería (España) y el Instituto Tecnológico Maya de Guatemala dentro del proyecto internacional *Maestras y maestros para niñas y niños mayas en zonas rurales diseminadas: formando los formadores*. Su propósito es claro: capacitar a docentes que trabajarán en contextos rurales Mayas, impulsando una educación inclusiva, intercultural y con perspectiva de género.

Organizado en siete capítulos, ofrece un recorrido por los grandes desafíos de la educación contemporánea. Se inicia con un análisis del papel de la escuela en la sociedad postmoderna, marcada por la globalización y las tecnologías digitales. Continúa con la incorporación de la cosmovisión Maya, entendida como elemento esencial para una educación intercultural bilingüe.

Otros apartados profundizan en la igualdad de género y la coeducación, el rol del docente como agente cultural y transformador, y la acción tutorial universitaria como estrategia de inclusión. Asimismo, se examina el currículum en el siglo XXI, desde las políticas educativas hasta los enfoques competenciales, y se cuestionan los discursos dominantes sobre la calidad educativa, proponiendo una visión integral y justa.

El libro combina teoría, bibliografía comentada y actividades prácticas que invitan al lector a reflexionar y reconstruir conocimiento de forma autónoma.

En definitiva, es una obra imprescindible para educadores, formadores y estudiantes que conciben la enseñanza como motor de cambio social, especialmente en contextos donde interculturalidad, equidad y justicia social son condiciones indispensables para un futuro más humano y sostenible.

Susana Fernández-Larragueta. Doctora en Psicopedagogía y Catedrática en Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Almería, ha desarrollado una trayectoria que combina docencia universitaria e investigación sobre innovación pedagógica, inclusión y calidad educativa. Dirige el Grupo HUM-413, centrado en el asesoramiento y en estrategias para la diversidad cultural y social en la escuela. Ha participado en más de treinta proyectos nacionales e internacionales, entre ellos el Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía sobre inclusión de alumnado inmigrante y programas de cooperación en Guatemala para la formación docente. Actualmente lidera el Proyecto de Generación del Conocimiento PID2022-142961OB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, sobre trayectorias de éxito escolar de jóvenes inmigrantes.